中華學藝叢書

教育哲學

姜琦著



羣衆圖書公司刊

一MK

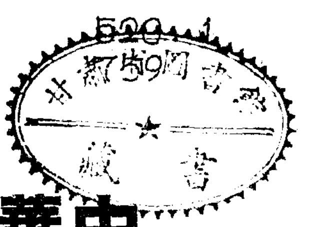
敬獻本書爲我的

父親星泉公暨我的　母親孟母紀念。

民國二十二年八月十五日，

編者在上海中華學藝社，

校對完畢以後，盥手謹誌。



中華學藝叢書

教育哲學

姜琦著



羣衆圖書公司刊

1933

孟子有言自得之則居之安居之安則資之深資之深則取之左右逢其原吾於是書亦云

廿二年十三月十五日題

伯韓先生所著教育哲學

蔡元培

陳序

關於教育哲學的著作，在世界各國，眞是「屈指可數」；在中國方面，嚴格點說，可謂一本都沒有。此種事實所表現的意義有二方面：一方面明示教育哲學的研究尚在萌芽時期，仍需大刀闊斧的工作；一方面又暗示教育哲學的前途確有無限的發展，給人創造開闢的機會。姜伯韓先生此書似在聯繫此二方面的意義而兼有之：亦卽秉其大刀闊斧以求創造開闢；大刀闊斧所及，蹊徑一新。

從皮面上看去，本書所運用的大刀闊斧是唯物的辯證法，所開闢的蹊徑是三民主義的教育；但從骨子裏瞧出，所運用的大刀闊斧却是徹底的經驗論，所開闢的蹊徑却是「教育的本質就是社會生產力」。故作者於討論大學中的「格物論」後，加以解釋說：『上面所謂「格物」照顏習齋的解釋，是「手格其物」之義。由此可見，「格物」裏面包含有兩種首要的條件：一是自然，一是勞動。分析的說，所謂「物」就是自然，所謂「格」就是勞動』（四三頁）以勞動解釋作手格，是很顯明的徹底的經驗論。作者又說：『就是馬克斯也只知道經濟是歷史的最後的決定要素，但他並不知道教育就是經濟的生活，並且牠本身可以支配一切的。所以馬克斯一派祗把教育放在最上層建築的精神的文化範圍之內，而最下層基礎裏面沒有教育行動的位置。殊不知上層的教育是教育的理論或教育哲學，就是所謂

「觀念形態，」而最下層的教育是教育行動或可稱爲「教育之實質的存在。」我們所謂教育的本質就是指此而言。因此，我以爲教育的本質就是社會生產力，也不過要借用馬克斯的「社會生產力」這一個術語罷了，並非說馬克斯在教育上就有這樣的主張。至於孫中山先生呢，如馬克斯一樣，也沒有在民生問題裏面談及教育行動這種要素，所以現在我以爲教育的本質就是民生，也不過要採用孫先生的「民生」這一個術語罷了，並非說孫先生就有這樣的主張。」（六九頁）以教育的本質指教育行動或社會生產力，或民生，是創造的新見解，開闢的新蹊徑。

我恭賀作者的創造開闢；我認識作者的大刀闊斧。

老友不棄，謏道索序，不學無文，聊綴數語，以博一粲！

陳科美　二一，十一，二八日書於滬寓

邱序

教育哲學是一種新興的學科，其形式與內容至今尚未十分確定；所以教師們講授此科時常因觀點與興趣的殊異，而採用下列幾種不同的講法：

一、闡明哲學與教育的關係　細分起來又有兩種講法：第一，講明哲學中幾門學科和教育的關係。例如那篤爾普（Natorp）的「哲學與教育學」即採用此法而說明哲學，倫理學，論理學，美學和教育的關係。杜威（Dewey）講授「教育與倫理學」和「教育與論理學」二學程時亦採用此法，在國內大學中也有些朋友用此法講授教育哲學。這種講法，體系嚴密，首尾一貫，是其長處；但有時討論哲學的地方太多，討論教育的地方太少，未免喧賓奪主。

第二，講明各家的哲學與其教育思想的關係。例如杜威曾講授「教育與哲學之歷史的關係」一學程，從培根（Bacon）說起，敘述各家的哲學與其教育思想的關係；批評其得失，最後提出「工具主義」的教育哲學與各家哲學比較，以作全學程的結論。這種講法，固然很好；但若自己無獨創的思想體系，難免「東施效顰」之譏。據我所知道的，國內尚無人採用此法以講授教育哲學。

二、敘述近代各派的教育哲學　這種講法將近代大教育家的思想分為若干派，如自然主義，

實驗主義，理想主義，個人主義，國家主義等教育哲學；評論各派的歷史背景，主要代表，流別，影響等；並比較各派得失，而決定其眞正的價值。英國教育家亞當姆斯（Adams）的「教育理論之演進」，羅斯克（Rusk）的「教育之哲學的基礎」，比利時教育家德侯夫爾（De horre）的「教育哲學概論」都採用此法。國內大學中有些朋友也用此法講授教育哲學。這種講法和「近代教育思潮」的講法差不多，其長處在能介紹教育哲學的各種觀點，使學生的思想不囿於一隅；但範圍廣汎，頗難深入，許多重要的教育哲學問題都不能詳論。若學校課程內有「近代教育思潮」一科，則上述講法又有床上架床的毛病。

三、陳述各國教育之哲學的基礎。　這種講法先分析現代主要國家的哲學趨勢；次述各國的教育思潮；次述各國的文化背景與國民性；最後提出各國教育的特徵或中心思想而略加以批評。例如闞德爾（Kandal）所編的一九二九年的「教育年鑑」內載有各國教育名家如費奢（Fischer），薩得爾（Sadler），克拉克（Clarke）等討論英，德，法，美，意，日的教育之哲學基礎的文章，頗能顯示教育哲學的一個新途徑。國內大學中也有些朋友拿此書做根據來講授教育哲學。這種講法的長處在能顯示各國教育的特殊精神，更切於實用，而更易引起學生的興趣；其短處則因學術無國界，若分國討論，未免支離割裂，不易看出世界教育哲學之普遍的潮流。

四、研究教育哲學問題　這種講法以團體討論為基礎，先由教師提出若干教育哲學問題，如自由與權威，個人與社會，興趣與努力等；次分學生為若干組，使其對於這些問題作初步的討論；次集合各組共同討論；最後教師歸納討論的結果。克柏屈(Kilpatrick)最善於運用這種方法，國內大學中也有許多朋友採用這種講法。不過克氏所提出的問題，除極少數外，既非哲學，又非教育，頗覺美中不足。這種講法的長處在能刺激學生的思想；其短處則發言盈庭，莫衷一是，頗費時間。

五、講述一派或一家的教育哲學　這種講法根據一派或一家的著作，令學生精讀，討論，發揮。例如杜威的弟子則根據「民本主義與教育」，凱欣斯泰奈 (Kerschensteiner) 的弟子則根據「陶冶原理，」尼恩(Nunn)的弟子則根據「教育之事實與原理」等書，令學生熟讀精思，涵泳體察，討論，闡明，補充，批評。國內大學中也有許多朋友採用此法。其長處在能探討一家教育哲學的精蘊，使學生終身受用不盡；其短處在使學生墨守一家的意見，不能博觀世界教育思潮之全體。

六、探討教育價值　這種講法以教育價值為研究的中心，介紹近代大教育家的教育價值論，說明這些教育價值論和各國教育精神的關係，提出此時此地所應注重的教育價值。例如梅斯爾（Messer）的「教育學之哲學的基礎」差不多完全討論教育價值與其他文化價值的關係。施勃郎格(Spranger)，凱欣斯泰奈的著作中也極注意教育價值或陶冶價值的問題。這亦是研究教育哲學的

一個新途徑。國內大學中也有些朋友採用這種講法。其長處在能指示世界新文化與新教育所應走的路線；其短處在漠視教育哲學中其他重要問題。

七、研究歷代教育哲學變化的規律　這種講法以經濟史觀為出發點，說明各時代教育哲學的階級性，解釋歷代教育哲學制度，課程，教學法訓育法的變化與經濟制度的變化之關係，並預測新時代的教育哲學與制度之性質。涂爾幹(Durpheim)的「教育與社會學」即採用此法去說明歷代教育均爲社會產兒的原則。現在社會主義的教育家對於這種理論已發揮得淋漓盡致，這亦是研究教育哲學的一個新途徑。國內大學中也有人用此法講授教育哲學。這種講法的好處在能解釋教育哲學的變遷之原因並預測其將來的趨勢；但有時曲解事實，抹殺文化中其他原素在教育上的影響，未免近於武斷。

八、陳述教育的根本原理　這種講法要敍述教育之生物的，心理的，社會的原則，和課程，教學法，訓育的原理等。美國有些大學用捷蒲門(Chapman)和康茲 (Counts) 合著的「教育原理」爲教育哲學的教科書。該書所陳述者大抵爲教育上之心理的與社會的原理。飛恩尼(Finney) 的「教育之社會的哲學」也大抵陳述教育之社會的原則。荷恩(Horne)的「教育哲學」則除心理的與社會的原則外，還討論到生物的，生理的，哲學的原則。這種講法頗像「教育原理」或「教育社會學」的講

法。其長處在切於實用；但對於哲學的研究不能深入，是其短處。

九、批評現代的教育　這種講法要根據某種哲學上的觀點去批評現代的教育政策，課程，方法等。例如波特(Bode)的「近代教育理論」即是根據實驗哲學的立場去批評美國的教育政策，課程，方法的。這種講法頗切於實用，更易引起學生的興趣；但研究的對象有時近於瑣碎支離，不能完成嚴密的哲學體系。

十、發表個己的教育哲學　這種講法先根據某種哲學上的立場以構成一種宇宙觀，人生觀，知識論；再根據哲學上的根本假定以解釋教育本質，確定教育目標，估量教育價值，批判教育方法等。歐美教育家講授教育哲學，大抵都能獨標新說，而不屑人云亦云。國內大學中也有許多朋友在創造的方面努力邁進。這種講法的長處在能獨闢一新蹊徑；但學生昧於他派教育哲學，無比較觀摩的機會，是其缺陷。

上述教育哲學的十種講法，是許多朋友所常採用的。我在各大學講授教育哲學時也曾嘗試過其中的幾種講法，但每次嘗試都完全失敗。自恨資質魯鈍，心有餘而力不足，始信學問成就，都有命分，不可強求。

在極端沈鬱頹喪的心態中，忽然接到摯友姜伯韓先生寄來所著的「教育哲學」兩大册，隨手展

閱，一看便好，越看越好；於是從首至尾，細讀兩遍，覺得自己見得到而說不出的話都被姜先生說得加倍淋漓盡致，覺得上述幾種講法爲自己屢試而屢失敗者，姜先生的傑作竟能包舉其長處而避免其短處，這眞是「得未曾有」了！

本書論哲學與教育的關係之處極精闢，但並無喧賓奪主，舍教育而談哲學的毛病。近代各派的教育哲學，如實驗主義，理想主義，個人主義，社會主義的重要主張都散見於全書之中，既能包羅萬象，又能鞭闢入裏，毫無空汎膚淺的弊病。歐美日本大教育家的主要學說都詳舉博引，應有盡有，各國教育的中心思想亦躍然紙上，但並無因國界的劃分而呈現支離破碎的流弊。本書討論的教育哲學問題極多，最能刺激青年的思想；但無越出教育範圍的地方。本書所陳述的教育思想，當然以社會主義派的教育哲學爲骨幹；但並無墨守一家之言的短處。最後一章論教育價值處極博洽深入，但並未漠視其他重要的教育哲學問題。本書以唯物史觀來解釋歷代教育思想與制度的變遷，很能自圓其說，但並無曲解事實的地方。關於心理的，社會的，課程的，方法的種種原則都有極精到的見解，但並不像普通的「教育原理」或「教育社會學」書。姜先生對於現代教育政策，課程，方法，訓育，測驗等都有深刻的批評；但這些批評並非瑣碎支離的，而都可歸納於一個嚴密的思想體系之中。姜先生又創造了一個唯物的辯證法的教育哲學，爲教育思想界另闢一蹊徑；但他又能容納其他各派的教育哲學之實

獻，而無錮蔽偏頗的習氣。這些都是本書最顯著的優點。其他好處還很多，也不必詳引了。

我不敢保證個個讀者都贊成本書中的一切主張——恐怕姜先生自己也不存此希望；因爲哲學上的主張是絕對不能統一的。我更不敢保證個個讀者都懂得書中的一切學理，因爲有價值的書都是不能完全了解的。凱斯(Keyser)說得好：

『你常唸你不能懂的書嗎？你常唸要仔細讀的書嗎？你常唸你的能力所不能了解的書嗎？如果不唸這種書，你不是受過教育的人，你沒有受教育的心態與習慣；你不配做一個學生。』

但我敢保證個個讀者唸完此書以後，都不能不承認牠是近十年來中國教育出版界中一部極有價值的傑作。姜先生聰敏過人，所以能在短期內造成如此驚人的奇績。於是我益信學問成就，眞有命分，不可強求。

姜先生屬序於我，我固辭不獲，遂略述種種講授教育哲學的方式，以顯示本書的價值。我很感謝姜先生在本書中對於我的幾種意見的批評，很感謝他給我閱讀的優先權，尤其感謝他給我「做序」的特權，使得自附驥尾，以垂不朽！

邱椿謹序於北平師大教育學院　廿二，一，一

莊序

我向來有一個偏見，以爲哲學這樣東西在四十歲以前不容易深切了解的，因此，我雖則讀過一些哲學的書，還譯過些有關於哲學的短文，自認對於這樣東西至多窺見門牆，未敢升堂入室。姜伯韓先生近著「教育哲學」一書以三民主義爲骨幹，以辯證法爲方法，很謙虛的要我作序。我拜讀一過，深佩伯韓先生用力之勤，用心之苦；同時深愧自己對於此道所見的淺薄，未嘗有所貢獻。

不過伯韓先生的結論，我是十分贊同的。伯韓先生說：「教育制度是一個觀念形態。惟其如此，故牠一方面是與下面建築構造——社會組織——有從屬關係，他方面又是與上層建築構造上所有的一切觀念——政治，法律，道德，哲學，宗教，藝術等等——有相互關係。所以我們要研究中國的教育制度，不能不注意中國的社會組織是怎樣的，也不能不考察政治，法律，道德等等方面的發展。中國教育已經的失敗，便由於沒有顧及這許多方面。三十年來的教育制度都是強扯活拉來，硬栽在固有的社會中，並沒有從屬關係；對於政治，法律，道德等等方面也沒有發生密切的相互關係。這樣焉得而不失敗？這些關係如何發生，是值得許多人長期去研究，現在幸有伯韓先生指出我們的路，他雖是祇起了一個頭，功勞已經不少！大家努力的跟着前進罷。

二十二年二月莊澤宣於廣州

雷序

我和姜伯韓教授同學多年，同教又多年。每値我們研究學術各有所得的時候，除非當面告訴，問難，討論，達到小小的結束，便伸楮揮毫作長篇大論的報告，辯駁，再等到見面的場合，我們各提出新論據來證實，纔像「法庭經過三審」似的，兩造終究和解起來。這或者可以說是我們倆所構成的「特殊學風。」本來「當仁不讓」於師尙應爾，況於友嗎？我中國本是客氣太盛的國家，那種「面從心違」的弊風，漸由交際場裏牽入學界的旋渦了！

伯韓這幾年來，簡直變作一個拚命著書的俞蔭甫了！試看他的右手，不是因用勁過度經過一次手術嗎？然而在他的許多有價値的著作中，還算是現成的教育哲學一書用勁最多。他從前曾對我說過，這書的殺靑期，總要達到三十萬乃至五十萬多字。在他的眞意，本不是在字數多少上較短量長，却恐於這一門學問，還有精義奧旨網羅不到，致使全部著述未得爲「盛水不漏的括囊」罷。這樣的一番苦心，委實値得我們學界人的額手禮！然而現從郵筒得他寄來的油印稿子，却祇寥寥兩册，於豫期的字數，似已删裁泰半。這是何故呢？我反覆審讀其內容，始覺箇中多是「芟夷蘊崇」之作，不但把以前許多引語割愛了，就是他自己的論旨也縮得很緻密。

本書旣成，大有雒陽爭相傳抄之勢，所以摯友們的序言，不下十多篇；我的這一篇固屬最後的，也許屬最劣的。最後的緣故，是因公私事忙個不了，卒卒無須臾間得竭心力，所以闕然久不報。最劣的緣故，又因近兩日來發一個似瘧非瘧的筋骨酥軟症，手足旣有些不仁，思想又不聽調動。然而我總想替伯韓做幾句像閉會以前一個最後趕到參加觀禮的來賓所致的「演說辭」。

無論那一門的著作，搜集的資料和應用的方法固要豐備，而作者自己所挈的綱領更要完整。但這還是單關於形式的問題；至說到內容的問題，我以爲現在的著作，處處要適應中國的時代性和社會性，纔覺鞭辟近裏；不然，就難免白白替西洋人拉了一番東洋車之誚！本書緣「教育哲學」的名稱，配上一個「三民主義教育」的副籤；在方法上是拿「唯物的辯證法」來做基礎，在範疇上是拿「三民主義」來做立場，前者可說是牠的形式方面，後者可說是牠的內容方面。這樣說來，本書端的不是杜威流的，更不是馬克斯流的。祇可說是「中國式唯物的三民主義教育哲學」，乃著者從綜合研究上所得到的一種成果，不偏於任何流義的。我們不能單因書中多援「唯物的辯證法」，遽視本書爲太偏於「唯物主義」或「社會主義」。實在唯物的辯證法，確可算是現時治學的最新式的利器，沒論誰人都應該採用。因爲現時的治學，並非冀企得到絕對性的眞理，却在得到逐漸進步的相對性的眞理；旣是從相對性上找尋眞理，那麼自然要舊眞理的矛盾找出，配上新眞理和牠消解，這明明非靠「唯物的

辯證法」不可。然而這樣找得的新眞理，也許不久再發見其自身的矛盾，那麼，就要待他人或後人仍用「唯物的辯證法」（也許後來更有新出的什麼法），再提出新眞理來消解了。所以伯韓的這一本書，原來並不是可認作中國教育哲學上一個定案，至多也祇可認作是暫時得到的消解。惟是從相對性的眞理研究方面說來，與其對於唯物的辯證法絕不採用，無甯積極地利用起來，較覺聰明些。這是我於本書的方法和形式上很膚淺的解釋。

至說到內容方面，我倒很想勸告著者在這方面再加一些努力。因爲書中還祇是空空洞洞地樹起「民族」「民權」「民生」三條骨幹；雖然他也把這三條骨幹的交互關係說了一遍，和第八章結論中把孫中山先生的「民生史觀」及馬克斯的「唯物史觀」與他自己的「教育史觀」作了一個簡單的比較公式；但是骨幹依然是骨幹，似覺再要添上一些肌肉，更或添上一些血管脈絡纔行。照著者的來函說道：摯友們的序言很多，因此他自己還打算重做一篇很長的後序。這樣，本書單關於序文一類，勢必成了專册，豈不是「附庸蔚爲大國」嗎？還是請著者利用這種工夫，將中國三民主義教育哲學實施方面——就是全書的內容方面——多添三幾章，較爲相稱些。至於方法和形式方面照淺見所及，已認爲充分的了。力疾應命，草草地祇說得了這些，對不住得很！

二二，三，八，雷通羣於廣州國立中山大學

鄭序

去年冬，余同閩辦理教育行政，伯韓自廈來，晤面極歡，出示所著「教育哲學」一書，云：去年應程柏廬廳長之約，在省城暑期學校講演「教育哲學」，集舊稿編成是書，書既成，請序于柏廬廳長，而余適來，囑余以自然科學眼光評定之，他日出版將以程序弁其首，余作殿其末云。余諾而受之。伯韓此書都十餘萬言，備引各家之學說，而爲公正之批評，旁徵廣喻，以達其獨到之結論，是爲教育卽民生，或社會生產力，視杜威教育卽生活之說，更進一步。民族獨立，民權普遍，悉根於民生發展，俾三民主義教育得一一元論的哲學根据，誠足給予吾人以至明瞭之方針。而其得到此結論所採用之方法，則爲唯物的辯證法。條分縷析，秩序整然，尤足堅讀者之信仰。辯證法之研究，常易陷於玄學，而爲科學研究者所反對。然此特指唯心的辯證法言耳，唯物的辯證法則不然。不但社會界事象之研究應根据唯物的辯證法，卽自然界事象之研究，一達於根本問題，亦莫能脫離唯物的辯證法之範疇。自鍊金之術盛，而賤金屬有變爲貴金屬之可能；分析之術明，而元素遂趨於獨立而不變；近則放射能之研究進步，電子質子離假說而成事實；原子之構造大明，而元素循序蛻變，幾成不易之定論；何莫非相對抗，相銷解，以達更高一層之發展乎？以辯證法爲研究之唯一途徑，而處處不忘唯物論之立場，故能得其顛撲不破之結

論。

「教育哲學」一科，在世界尚為未成熟之學問，在吾國尤乏完全之善本。伯韓此書首尾一貫，論證謹嚴，其批評教育制度，教育測驗處，亦有極公平，極切實之見解，良為研究教育實施教育者，不可不讀之書。其價值在教育界自有公論，固不以余言為輕重也。聊草數語以殿書末。

二二，二，二九，鄭貞文序於福建教育廳

程序

哲學或教育哲學，都是思想家對於自然的或社會的客觀環境之一種反應。反應是環境的結果；客觀環境改變，則哲學或教育哲學亦不得不跟着改變。依法國「社會的實證主義者」涂爾幹的說法，哲學是某種特殊社會中的集團觀念(Idéaux collectifs) 是理智上之主要的範疇 (Les catégories principales de l'intellectualité)。「一切理智範疇，都是客觀環境所孕育的。所以說「這些理智範疇，並非先驗的，或與生俱來的。牠們有深長的歷史；牠們是從社會文化的核心慢慢地構成的，」」(Education de Sociologie, P. 22) 足見哲學或教育哲學，都是社會文化的產兒；有如何的社會文化，便會產生如何的哲學或教育哲學。現在世界已產生一種新的社會文化；我們當然需要一種與牠相應的新的哲學或教育哲學。

辯證的唯物論之產生，當然也有其客觀的條件，也是適應新社會文化的一種現象。這種哲學實淵源於黑格爾的唯心的辯證法，和達爾文的唯物的生存競爭說；牠是一種奇異的結合。這是哲學史家的公論，不待辨而自明。還有一種哲學也是黑格爾和達爾文的思想之混合物，就是杜威的工具主義。這種工具主義在近代教育哲學上會發生偉大的影響。杜威頗受黑格爾辯證法的暗示，相信「正

反合」的理論；所以在教育哲學上常討論個人與社會，自由與權威，實用與文化，興趣與努力等原素之衝突，而標出調和或融合的理由。他又受達爾文進化論的暗示，常利用「發生法」去研究教育或思想發展的歷程；因此產生「學校卽社會」的理論，五步思維法，設計教學法等。反之辯證的唯物論直至現在似未曾深切地影響於現代的教育哲學。

辯證的唯物論有社會文化的基礎，有應用於教育哲學的可能性，這是不能否認的。但一切理論，如果爲學者所執着或過分迷信，便會變成一種宗教，而不是哲學。從事於哲學的搜討是一種「探險的」工作；既是探險，其結果如何，實未可逆料。任何哲學上的答案都不是最後的。自我批評，自我懷疑，在哲學搜討上是極重要的。詹姆士頗有宗教的趣味，曾著「信仰的意志」(Will to Believe)一書；但羅素因此便謂詹氏失却哲學家的態度，而宣言要著一本「懷疑的意志」(Will to Doubt)與牠針鋒相對。羅素是一個社會主義者，但他在其新著「教育與社會制度」裏有幾句這樣的話：『簡單性是一個標語的優點；不是一種哲學的優點。事事都精密地計劃好了固然不錯，但有時會趨於過分的簡單，過分的單調。如果被強迫而永久聽同樣的音調，我們不會發瘋嗎？……世界是豐富的，五光十色的，不像馬克斯的「公式」那麼簡單。資本論也許是有用的，有趣的，可敬的，但未必是眞實的。從理智的觀點看起來，牠也許是武斷的，膚淺的。但這是從哲學上說，不是從政治上說。』(Eudoation and So-

cial Order, P. 194)

摯友姜伯韓先生著有教育哲學一書，我曾從頭至尾細讀一過，覺得其中創見頗多，誠近來教育著作界中一顆「彗星」。姜先生認爲中國將產生一種新的社會文化，所以要創造一種與之相應的新教育哲學。這是一個值得讚揚的大膽的嘗試。本書在哲學方面是淵源於辯證的唯物論；但在教育哲學方面則多胚胎於杜威的工具主義，因爲杜氏思想和辯證法也有深切的關係。我以爲姜先生的思想是辯證的唯物論和工具主義的混合物，也是一種奇異的姻緣。這種思想雖然有其優點，但似非最後的萬古不磨的眞理。機械的唯物論常爲辯證的唯物論者所詬病；但前者是自然科學的基礎；後者雖能應用於社會科學，而未必能應用於自然科學。前者代表桑戴克在教育科學上有極大貢獻；後者代表在教育哲學上頗有創見，但在教育科學上將來是否有貢獻，則尚待事實的證明。教育哲學的進步，全賴自我批評與自我懷疑的態度。我希望姜先生能三復羅素的名言。

我數年來從事於教育行政上的工作，對於哲學和教育哲學，未暇深切研究，常引以爲憾。現在得讀姜先生的傑作，理論的趣味又重新濃厚起來，這是應該感謝本書著者的。我在哲學上本無執着拘泥的成見，所以對於任何哲學系統都抱一種虛心的公正的態度。但平日頗贊成羅素的批評精神，故對於姜先生的思想亦不能不略加批判。並且我們是八九年的老同學，所以我更不能不自附於「諍

友」之末，而希望著者在百尺竿頭，再進一步。最後，有些讀過本書原稿的朋友們感覺文辭略嫌繁複，希望姜先生以後另印一册更簡要明白的縮本，以便初學者的瀏覽。

程時煃序於江西教育廳　廿二年四月十八日

自序

本書的底子是我自民國十九年三月起迄於二十一年六月止在廈門大學教育學院所教授的『教育哲學』及『三民主義教育』兩種學程之講義。其中還有些是我歷來為別種雜誌所作之文稿及與友人關於教育哲學問題的討論之資料（關於後兩項論者的目錄，附載在本書卷末）民國二十一年七月，我因應福建教育廳之委託，囑為擔任閩海區暑期學校講師，講演教育哲學；所以我乘此機會把所有舊稿盡量檢點出來，一面復習，一面改竄而湊成為這冊書。同年九月至翌年一月，我又把這冊書，有些照自己的意思，有些從友人的指示，略加修改，作為廈大教育學院所開的『三民主義教育』學程之講義。（所有章目都載在卷首目次當中，）設使今後我尚在廈大任教，我想把『教育哲學』與『三民主義教育』兩種學程合併為一個學程，稱做『教育哲學。』但是牠是一種中國教育哲學與別國的教育哲學有別。惟其如此，故又可以把牠一名『三民主義教育。』

現在我把這冊書雖已寫成，然而因為率爾操觚，故其中還不少尚未成熟之思想及很屬幼稚之言論，本來不敢即刻就要拿牠出來公之於世而獻醜的。好在這冊書原來是我的一種嘗試的工作；凡是嘗試，必定有多少的錯誤；况且有些錯誤，又必定要經過他人所檢查之後，纔會發見。惟其如此，故現在我就

不揣冒昧，姑先把牠付梓出版，以就正於國內教育界同志們。

我曾在福州講演的時候，承程柏廬廳長之再三囑託，須以切實重要者如『本國近代教育思潮』，『救國教育方針』等爲主。然則所謂『本國近代教育思潮』究竟是什麼呢？所謂『救國教育方針』究竟又將怎樣呢？關於前一個問題的答案，我當然要說本國近代教育思潮是三民主義教育；關於後一個問題的答案，我又當然要說救國教育方針是三民主義教育方針。這兩個問題實際祇是一個問題上的實質與方法罷了。但是我們在未解答這兩個問題以前，還有一個先決問題，就是：我們要問三民主義之哲學的基礎究竟是什麼呢？據我個人的考察，以爲我中國自有三民主義以來，除掉孫中山先生自己把牠講演一過外，祇有戴季陶，胡漢民，周佛海，高承元諸先生做過一度哲學的研究；此外鮮有人做過這種工作的。即或有之也很缺乏眞正的科學的哲學之研究；不是有些人竟用玄學的態度去解釋三民主義，使牠變成爲一種『經院哲學』；就是有些人輒以膚淺的眼光去觀察三民主義，使牠變成爲一種『老生常談』。惟其如此，故前者使三民主義變成爲不切實，後者使三民主義變成爲不重要。惟三民主義這種根本假定既經被人們變成爲不切實不重要，故一切問題——三民主義教育就是其中之一——都變成爲不切實不重要的東西了。

如上所述，我們既有了這種事實之存在，那麼任何個人都應該負起把三民主義之哲學的基礎建

築起來的這種責任。現在我著了這册書，就是要在敎育的方面分擔一點責任。然則我將怎樣建築呢？這就是我要仿照美國杜威(J. Dewey)一面說『德謨克拉西』(democracy)，一面說『敎育』(education)，使這兩者發生一種密切的關係，然後欲建設一種美國的敎育哲學的辦法；也一面說『三民主義』一面說『敎育，』使這兩者發生一種密切的關係，然後欲建設一種中國的敎育哲學。具體的說，我的這册書，是以三民主義爲根據爲出發點，使人們了解三民主義的中國社會所包含的種種觀念，把這種種觀念應用於敎育事象——敎育的本質，意義，目的，方法，價値，效果等——之上；去樹立一種能適合於今後的中國社會之敎育哲學的基礎。惟其如此，故本書如同杜威的著作在牠的主題『德謨克拉西與敎育』(Democracy and Education)之外，另附以『敎育哲學導言』(An Introduction to the Philosophy of Education)的一個副籤一樣；我不過要倒轉來的在『敎育哲學』這個主題之外，可以另附以一個副籤，稱做『三民主義敎育』罷了。

本書因爲旣是以三民主義爲根據爲出發點，同時在名稱上又要有一個『三民主義敎育』的副籤，故牠在未付梓以前，我的許多朋友中，有些人對於牠的內容與名稱，有些人祇對於名稱都不贊同應用『三民主義』而一名之曰『三民主義敎育』。爲什麽呢？因爲有些朋友以爲敎育哲學是一種獨立超然的學問，因此，牠有一種普遍妥當性與必然性。但是三民主義是一種有特殊性的根本假定，因此，牠祇

是適用於目前的中國社會。惟其如此，故本書無論在名稱上或內容上都不應該應用『三民主義』。有些朋友以為在教育原理上相信教育的最重要的目的在啓發兒童的思想養成獨立思慮的能力，造就有思想，有魄力，勇敢，自由的人；因此，教育不應該以三民主義為根據為出發點。況且在事實上最近教育部已經把各級學校的『黨義』一科目改為『公民訓練』了。惟其如此，故本書無論在名稱上或內容上都不應該應用『三民主義』。有些朋友以為三民主義之哲學的理論問題，究竟怎樣解答，迄今尚未有定論。萬一本書的內容所解釋的三民主義之哲學的理論問題，與政府當局所解釋的意見有所歧異的地方，那麼，反為不便。惟其如此，故本書不如暫離開三民主義的立場，先作一度超然的態度之研究；等到牠的理論既經確定之後，再拿牠來做本書修訂的根據，尚未為晚。有些朋友在根本上就反對三民主義，至少對於牠有所懷疑；所以他們一看見本書的副鐵——『三民主義教育』不管牠的內容何若，就表示絕對不贊同的意思。除掉這些朋友之外，就是坊間中也還有些書局不願意接受本書付梓出版。牠們大致以為『邇來政府當局監察書局出版甚嚴，局方頗感困難，而涉及三民主義及社會理論之作，尤多窒礙』云云。

上面所述的這些朋友的忠告與警戒以及書局的回駁，我對於牠們不得不有一番解釋。現在我先對於朋友們的忠告與警戒姑下一種解釋罷；至對於書局的回駁的解釋，留在其次。但是我以為這些朋

友的種種忠告與警戒，又可以分爲積極與消極的兩方面意見；具體的說，即第一第二兩種意見是積極的，第三第四兩種意見是消極的。惟其是積極與消極的兩種意見，故我的解釋，也可以分爲積極與消極兩種理由的答辯。我對於第一種積極的意見以爲教育哲學是社會科學之一種。凡是社會科學，牠決不能與現在社會問題相分離而研究的；而中國的社會科學，牠尤不能與現在中國社會問題相分離而研究的。不但社會科學如此，就是自然科學也莫不然的。因爲自然科學所研究之自然現象，也不能完全離開時間與空間而空思幻想的。總之，一切學問的普遍妥當性與必然性，必定要與世界上的各個特殊的事物相聯繫的；換句話說，牠必定要由世界上的各個特殊的事物中去握住的，而牠並不是一種超越時間與空間的東西。惟其如此，故我以爲一切科學，尤其社會科學，不得不與現在社會問題相聯繫着的。

現在中國社會，是一個什麼社會呢？我想誰也知道的，牠是一個三民主義的社會。惟其如此，故現在中國的一切社會科學，一律的以三民主義爲出發點，是一個當然的道理。設使我們要離開現在中國社會問題；換句話說，設使我們不以三民主義爲根據爲出發點來建設一種中國教育哲學，而汎稱之曰『教育哲學』，那麼，這種教育哲學，就不外乎有下列兩種缺點：一種缺點就是牠雖則在所謂『體系』上要主張一切學問都有一種普遍妥當性與必然性而保持其學之所以爲學的獨立資格，然而在事實上牠因爲要離開實際問題而研究之故，不過是一種空空洞洞的抽象東西罷了。惟其如此，故牠雖

則欲把牠自身可以應用之於任何國家社會；然而結果呢，牠終不能適用於任何一個國家社會了。

他一種缺點就是牠或者先集歷史上的許多教育學說，把牠們分門別類，再一派一派的加以敘述，說明，與批評；然後由這許多教育學說中選擇出一派與著作者自己的性之所近的教育學說而創立一種所謂『教育哲學』，牠或者開首的就以某一派——譬如杜威或那篤爾普(Paul Natorp)罷——爲研究的中心或出發點，然後自首至尾都根據這一派教育學說的主張而創成一種所謂『教育哲學』。惟其如此，故前一種教育哲學，祇是一部教育哲學史，後一種教育哲學，祇是一種某某派的教育哲學罷了；牠們都不是我們所期待的一方面既不失掉其所謂學問的普遍妥當性與必然性，他方面又使這種普遍妥當性及必然性與有特殊性的社會問題相聯繫着而成爲一種眞正的教育哲學。如果現在我們要避掉上面所舉的那兩種缺點，並要建設一種眞正的教育哲學——中國教育哲學，那麼，我們無論如何，斷非以現在中國社會問題——三民主義——爲根據爲出發點不可。不但牠的內容應該如此，就是牠的名稱，也不得不有一種特殊的標題——至少限度，也不得不有一個附帶的副籤——以示別於其他各國的教育哲學了。

復次，我對於第二種積極的意見，以爲牠是與前一種意見犯着同一的誤解；具體的說，卽前者把三民主義看做一種學問，而把教育哲學看做另一種學問；後者把三民主義看做一種黨義，而把教育哲學

看做一種科學;然而兩者把三民主義教育與教育哲學牽強的劃分爲二是同出一轍的。但是據我個人的見解,以爲三民主義教育就是中國教育哲學,兩者是一而二,二而一的。再進一步說,就是三民主義本身又是含有一種普遍妥當性與必然性,而與別種富有特殊性的主義有別。(理由詳後)惟其如此,故我們拿三民主義來做教育哲學的根據與出發點,決不會破壞教育哲學之所以爲『學』的獨立資格,何況退一步說,卽使三民主義含有多少特殊性,也是無傷於教育哲學的建設呢?

三民主義之性質,既如上面所說了;然則我們要問『黨義』與『三民主義』是否屬於同一的性質的東西呢?這個問題,是要看我們站在什麼的立場而怎樣解答的。具體的說,如果我們站在國民黨的立場,那麼,我們當然要說三民主義就是『黨義』;然而我們站在國民的立場,那麼,我們應該要說三民主義是建國主義,或者如孫中山先生所說,是救國主義。不僅各級學校的科目應該如此,就是整個的教育制度,也復如此的;具體的說,卽前者不妨把教育叫做『黨化教育』,然而後者應該把教育稱做『三民主義教育』。爲什麼呢?因爲所謂『黨義』,不外乎國民黨要在訓政時期對於一般人民解釋三民主義之眞義,引起他們對於三民主義的信仰或興趣,並養成他們都有實行三民主義的力量或能力之一種科目;一句話,就是訓練三民主義的公民之科目。不過因爲在訓政時期之故,則不得不權用訓政的口氣,把牠稱做『黨義,』而不稱做『三民主義』罷了。(但是政府當局也曾經把這種科目稱做『三民主義,』

後來改稱『黨義』了。）其實『黨義，』『三民主義，』或『公民訓練』這三種名稱，在本質上，完全是一樣的。

至於一般國民呢？他們不管這種科目的名稱是『黨義』也好，『三民主義』也好，或『公民訓練』也好，然而牠的內容，無論如何，總逃不出乎三民主義這個基本範疇的範圍之外的。即使退一步說，現在教育部已經把『黨義』改爲『公民訓練』了，這也不過名稱上的變更罷了，難道『公民訓練』這種科目的內容不是應用三民主義嗎？所謂『公民科，』照從來狹義的解釋，固然是祇養成立憲國治下之人民，使他們對於選舉等事能盡公民的職務；牠的內容，祇是政治法制上的一般知識，拿牠來教人民能參預政治罷了。但是這祇是一種民權主義的公民教育，而缺乏民族主義與民生主義兩種要素；惟其如此，故近來有些教育學者以爲這種民權主義的公民教育，不是整個的公民教育，乃是公民教育之一部分。例如杜威以爲良好的公民，不但限於政治方面，還有那非政治的一方面。（欲知其詳，請參照本書第七章第三節。）不但杜威這樣說法，並且德國凱欣斯泰奈(G. Kerschenstiener)也有同樣之主張。（關於公民教育，我另有專著。）總之，所謂『公民訓練』這種科目，在現代教育原理上，不外乎是一種『三民主義教育』罷了。

如上所述，我們就可知所謂『黨義』這個名稱，是失之太狹，因爲驟觀之，牠似乎是養成國民黨黨員，

並非養成三民主義的一般公民的緣故；而所謂『公民訓練』這個名稱，又是失之太泛，因爲牠究竟是養成那一種公民，却容易發生疑問的緣故。惟其如此，故我以爲不如採用『三民主義』這個名稱，較爲妥當的。但是現在教育部既把『黨義』改爲『公民訓練』，那麼，我們也毋庸反對；因爲好在『公民訓練』這種科目裏面，仍是以三民主義爲根據爲出發點的緣故。所差的，不過名稱問題罷了。原來從前的『黨義』這種科目，對於各級學校的教育，都已毫無效果；實際並非黨義——三民主義——本身上的問題，乃是牠的教材與教學法的好壞問題。怎麼樣說呢？因爲三民主義本身，雖則是中國建國或救國的基本範疇，而爲一般國民所應該共同遵守的；可是一般國民的知識之程度，情感之偏向，及志願之所在，各自不同的。惟其如此，故同是『三民主義』或『黨義』的科目，然而牠必須應用各種各樣的教材與教學法去施教，纔能收效的。不然的話，設使我們教學『三民主義』的時候，不問一般國民的年齡，智力，學力，興趣，及志願等之差異，都一律的用同一的教材與教學法去施教，僅僅講解中山全書裏面所載的三民主義的幾個抽象名辭，如同背誦聖經一樣，那麼當然是無效的。

原來所謂『主義』，孫中山先生早已告訴過我們說：『主義就是一種思想，一種信仰，與一種力量。大凡人類對於一件事，研究當中的道理，是先發生思想。思想貫通以後，便起信仰。次由信仰，就生出力量。所以主義由思想再到信仰，次由信仰生出力量，然後完全成立。』（見民族主義第一講）照孫先生的

這幾句話看起來，我們就可知『三民主義』這種科目，並沒有錮束人們的思想，抑壓人們的情感，及消滅人們的勇氣。但是從前『黨義』一科之所以不能收效的，實在是因爲牠誤解主義，誤選教材，乃至誤用教學法的緣故，並非三民主義本身的罪惡。然則現在教育部所以把『黨義』改爲『公民訓練』，其原因就是在於從前的『黨義』一科，在各級學校裏面沒有多大的效果，於是引起許多人的懷疑與反對（然其中也不免有一部份人含有政治的作用）；所以教育部不得不容納輿論，把『黨義』改爲『公民訓練』了。然而今後的『公民訓練』一科，科目究竟能否收有效果，還視牠有無好教材與好教學法而定的。（關於這一點，我曾發刊過了三民主義課程論，華通書局出版，可資參考。）

同一道理，現在我們若以三民主義爲教育哲學的根據與出發點，是否適當，也須視我們對於三民主義究竟怎樣解釋而定的。設使我們把三民主義，好像前面所說的話一樣，不是用玄學的方法，就是用膚淺的見地去解釋牠，那麼，這種教育哲學是沒有價值的。惟其如此，故我們對於三民主義之哲學的解釋，把牠應用於教育事象之上，而創成一種中國教育哲學，斷非採用一種眞正的科學方法——辯證法，尤其是唯物的辯證法——不可。（牠的詳細的理由，我已詳論在本書第三章第二節裏面，茲姑從略。）但是我個人的這册書，是否達到這種程度，我自己當然不敢決定，還請讀者諸君不吝指示罷。總之，三民主義之哲學的基礎究竟怎樣解釋，是另一個問題；至於教育哲學，尤其中國教育哲學，必須以三民主義

爲根據爲出發點，無論如何，不能有所異議的。惟其如此，故本書在內容上不消說必須以三民主義爲根據爲出發點；就是在名稱上，也可以採用『三民主義教育』的文字爲副鐫的。

以上所說的許多話，是我對於我的朋友們所發的第一第二兩種積極的意見所解答的兩個積極的理由。至於我對於有些朋友們所發的第三第四兩種消極的意見又將怎麼樣解答呢？據我個人的意見，以爲第一，三民主義之哲學的理論問題，假定信如論者所說，牠究竟怎樣解答，迄今尙未有定論，那麼，我們越因爲牠有這個緣故，我們越要負起幾分責任去嘗試解答的。至於我們解答得適當與否，是另一個問題。可是任何個人研究某種學問或任何種學問被某一個人所研究，最初的時候所研究而得的成果，不能說盡是對的，也不能說盡是不對的；換句話說，其中總有些是眞理的，也有些是誤謬的。至於有些人對於某種學問，因爲別有作用之存在，故意的使牠的眞理隱晦，例如西洋中世紀的『經院哲學』之於希臘時代的哲學，是或者惡意的對於牠的眞理橫加破壞，這類例子很多，無須枚舉。這兩種著作，應否禁止，姑置勿論。如果我們本着善意的與建設的批評對於三民主義所研究而得之幾分眞理，不消說應該爲世人所採納；就是我們的誤謬，有時也應該爲世人所原諒的。

照上面話看起來，就可見如果政府當局對於我們的研究三民主義之動機與方法，能否辨別得清楚，那麼，牠對於我們的眞理，固樂於接受；而且對於我們的誤謬，也願原諒的；那麼，就無所謂便與不便之

可言。況且我們在有些地方也許較諸政府當局更有獨到的見地，以補牠所未曾見到的論點；而政府當局為集思廣益起見，也當然容許我們在某種範圍之內，自由發表意思，不遽加以禁止的。孫中山先生在民族主義自序裏面說：『同志學者匡補闕遺，更正條理，使成為一完善之書，以作宣傳的課本。』除此之外，孫先生發表過這一類的話還有好幾次，無須列舉。由此可見孫先生是何等虛心客氣咧！惟其如此，故我們如上面所說，本着善意的與建設的批評，非特為政府當局所應該接受，也為孫先生生前所必定歡迎的。總之，我們的著作，如果好立奇論，自標岐異，固屬不可；然而我們過於顧忌，故步自封，也非正當的。惟其如此，故我以為論者要勸我暫離開三民主義的立場，先作一度超然的態度之研究，是用不着的；不但用不着的，並且如我在前面所說，是絕對不可能的。至於他們為我個人担憂，唯恐我的言論，觸犯忌諱，惹起『文字獄』這種盛意，使我不得不對於他們表示感謝的。但是我可以自信我的這册書，謬誤之處，固所不免；然而我無論對於三民主義或教育，都是完全出於善意的與建設的解釋與批評，應該為政府當局所接受的，並且為教育界一般同志們所公認的。謂予不信，請讀者諸君把我的這册書內容仔細的檢討一番，自會明白的。

第二，那些反對三民主義的朋友們，不贊同我以三民主義為本書的根據與出發點，我要倒轉過來不贊同他們發這些言論的。為什麼呢？因為他們是為感情所驅使，對於國民黨的舉動有所慊然的地方，

因而牽及三民主義的緣故。殊不知國民黨的舉動有否錯誤是另一件事；而與三民主義本身無涉的。惟其如此，故他們不能因不滿意於國民黨的某項舉動，就牽累於三民主義的。再積極的說，三民主義固然是國民黨的建國的基本範疇，然而牠如我在前面所說，並非國民黨一黨的黨員所獨有的，乃是爲全中國國民所公有的。怎麽樣說呢？因爲三民主義是孫中山先生所發明的所倡導的，這是無容疑的；可是孫先生決不是僅爲國民黨而發明的，乃是爲整個的中國而倡導的；所以孫先生稱三民主義爲『救國主義』。不過孫先生唯恐全國的國民個個人未曾都懂得三民主義的眞義及其實行方法，所以他姑先組織中國國民黨，使黨員做一般民衆的領導，把三民主義的眞義闡明出來，並把牠的實行方法規定出來，更把牠實現出來。以爲天下倡罷了。一等到全國的國民都能瞭解三民主義的眞義，並且個個人都能實行三民主義的時候，那麽，就無需乎國民黨再來領導，而他們都會自導了。惟其如此，故孫先生把中國的革命時期分做軍政，訓政，及憲政三個時期，所謂『軍政』是已經過去了。無須再說。所謂『訓政』是現在的時期；換句話說，就是國民黨代表全國民衆施政的時期。所謂『憲政』是今後的時期；換句話說，就是國民黨把一切政權轉移於全國國民的身上的時期。照這樣說起來就可知國民黨之所以一定要有訓政時期，換句話說，要有一黨專政的時期，也不過祇是暫時的——至多的，也不過五六年——罷了。退一步說，卽使論者以爲國民黨的訓政辦法是不合理的，尤其一黨專政是不應該的；然而他們祇可以對於訓

政或一黨專政的辦法有所慊然罷了，而不應該連同三民主義一併排斥的。因噎廢食，豈智者所應該做嗎？

以上所述的話，似乎還是就事論事的一種意見。現在我就再進一步說，假定三民主義未曾爲孫中山先生所倡導的，試問今日的中國要不要三民主義呢？具體的說，今日的中國，民族衰微，政治落後，經濟破產，這是一種顯然的事實，誰也不能否認的。三民主義就是要圖救這三方面的缺陷，難道不要牠嗎？除掉國民黨顯然的以三民主義爲建國及救國的基本範疇外，還有些潛伏於社會裏面的其他各派，難道不要三民主義嗎？例如所謂國家主義派，雖則以民族主義；所謂共產主義派，雖則以民生主義；又有所謂民主政治派，雖則以民權主義爲各自所屬的一派之目標，然而牠們斷不能遺棄其餘兩種主義而完全不顧的。試問任何一派誰敢說各個民族不該自立，各個人民不該自主，及各個人民不該自活呢？我斷相信任何一派都不敢答應一個『否』字的。惟其如此，故我以爲三民主義是爲一般人類所共有的，並不是爲國民黨一黨的黨員所獨有的。古語說得好：『當仁不讓』，那麼，我們講三民主義，決不是『人云亦云』也不應該因人已云而我不屑云，祗問三民主義應云不應云罷了。

總之，國民黨所以與其他各派有區別的，就是在於前者欲使民族民權民生三種主義同時並進，故合稱之爲『三民主義』；而其他各派僅以三民主義中之某一種主義爲先行的出發點，有些人以爲某

一種主義若能實現，則其餘兩種主義自然也隨之而實現的；有些人以爲某一種主義是目前的主要問題，其餘兩種主義姑可作爲插話罷了。這是國民黨與其他各派之相差異的第一點。至於牠們的第二點差異呢，這就是國民黨與其他各派實行任何一種主義之方法及其所採取的步驟——徐徐的或急劇的——之不同。彼此所差異的，僅此兩點罷了。然而牠們的最初的動機及最後的目的，還是好像同源異流而終匯歸於大海一樣，都從個個社會的三民主義出發，然後要達到全世界都實現三民主義的境域。這樣說起來，那麽，所謂『三民主義』，是爲一般人類所要共同信奉的，更不待智者而知了。

請看歐美及日本各國罷，除掉蘇俄，意大利及土耳其以一黨專政外，無論何國，如遇兩政黨相更迭時，祇有政策之不同，至於牠們的建國的根本方針完全是一致的。即使退一步說，牠們中也有時某一黨派想把建國的根本方針完全推翻，另創出一種根本方針，例如普通所謂『社會革命』是；然而牠也不過如我在上面所說，僅以整個的根本方針中之某一種方針爲先行的出發點罷了，並非不要其餘種種方針的。至於牠們的整個的根本方針究竟是什麽呢？據我個人的意見，以爲牠仍不外乎是三民主義——民有，民治，民享——罷了。這樣看起來，三民主義不但爲中國人民所獨有的，並且爲世界上任何國家的人民所共有的。惟其如此，故我以爲三民主義是一般人類所要共同信奉的。如果世界上任何國家的人都能夠第一步在自己社會裏面先求民族自決，人民自治，人民自活，——民族獨立，民權普遍，民生發

展」，那麼，推而及之，就能夠促進世界大同的。三民主義之所以如我在前面所說有普遍妥當性與必然性，就不外乎此。

照上面幾段話看起來，單就中國而論，凡是中國的人民，人人都應該信奉三民主義的，不問三民主義是孫中山先生所發明所倡導的，更不問牠是現在的國民黨所設施的。惟其如此，故論者不贊同我拿三民主義來做本書的根據與出發點，更沒有理由了。

最後就書局的方面而論，牠們對於本書，因牠有涉及三民主義及社會的理論問題之故，恐引起政府當局的干涉，不願意接受，固然情有可原。因為現在國內的書局，因資本薄弱，大都以營業為主要的目的，還沒有大力量不顧牠們自己的利害而要出來眞正的負起促進文化的責任的緣故。可是在書局的方面，牠們也必須先認清楚凡涉及三民主義及社會的理論問題之著作是否有使三民主義這個基本範疇及現在中國社會的理論問題發生搖動，然後再來定奪取捨的，不然的話，牠們一看見『三民主義』這個文字，不管那些著作裏面所解釋的內容究竟何若，輒行拒絕，這種態度，斷非書局所應該有的。

至於政府當局的方面呢？牠當檢查書籍的時候，對於被檢查之一切書籍，也必須把牠們的一頁一頁，一句一句，乃至一字一字，完全認識得清楚，看牠們是否反動及有無謬誤，然後再來定奪其許可，修正，或禁止之命令方式。不然的話，如果政府當局未曾瀏覽書籍的內容之全豹及洞悉其意義之底蘊，若僅

僅在形式上抽查一二頁，指摘一二句，斷章取義的就斷定其有無什麼反動的嫌疑而遽加以許可或禁止，也非眞正的檢查書籍之道。

就事實而論現在政府當局對於書籍的檢查，確有上面所說的情形。據我個人的觀察，現在坊間中有些書籍明明是破壞三民主義，但是牠不但不提及『三民主義』的文字，並且還用『聲東擊西』的手段，直接的似乎服膺某種學說，間接的却要推翻三民主義。惟其如此，故牠們的用意，不容易爲政府當局所看破，竟自由發行了。（這並不是指共產黨的宣傳品而言，因爲共產黨的宣傳品，大抵是明目張胆的發表出來，容易被人們所辨別的緣故。）反之，有些書籍明明是愛護三民主義，但是牠們有時要互相引證，拿有些與三民主義稍近似的學說（例如馬克斯（Marx）一派的學說罷）來做比較的研究，論其本意，原是要闡明三民主義之本質；孰知牠們却無辜爲政府當局所誤解，而被禁止出版了。

若從上面所說這兩方面的事實對照的看起來，就可知在書局的方面，牠們未必對於一切有涉及社會的理論問題的著作概行拒絕，不管那些著作是否別有用意，祇要牠們勿提及『三民主義』的話頭或字樣，就可以遮瞞得過去了；而在政府當局的方面，牠也未必對於一切有關於三民主義之著作嚴密審查，不問那些著作的眞意何在，祇看見牠們是一部『述而不作』毫無批判的著作，就認爲合格罷了。這種情形，如果今後書局與政府當局兩方面，長此以往，都不要急行矯正，那麼，凡關於三民主義之適當

的著作，不能盡數出版，使著作者白費心思，徒勞而無功；或者偶然出版，因其中有一二處引起政府當局的誤會，遽被禁賣，使書局受意外損失，徒蒙無妄之災。這些還是一件小事。然而因爲有了這個緣故，三民主義之理論問題，無人敢來解釋；越不解釋，那麼牠的理論越加隱晦，很難得到充分發展之一日；不但牠的理論難能發展，並且在實踐方面也有所窒礙的，這豈不是釀成很大的流弊嗎？

有了上面一段話的理由，除非我們願使三民主義永久籠鎖於玄妙的『經院哲學』的鐵檻之內，或陷落於庸俗的『老生常談』的泥淖之中，並且在實踐方面願使三民主義徒託諸空言而無濟於事，引起人們的失望；那麼，我們應該進一步用眞正的科學方法把牠經過一度嚴密的愼重的研究，使牠成爲一種整然有組織的而適於實際需要之社會科學。惟其如此，故今後各書局除掉譯作不計外，凡有關於現在中國社會問題之一切社會科學的著作，都必須如前面所說的許多理由，以三民主義爲根據爲出發點；而在政府當局的方面，也應該第一步先要看那些著作是否以三民主義爲根據爲出發點，然後再來檢查牠們有無反動的嫌疑與事實。設使有一種社會科學的著作，牠既是以三民主義爲根據爲出發點，而牠對於三民主義又沒有反動的嫌疑與事實，那麼，牠當然是要求許可出版的。不然的話，牠雖則無反動的形跡，就是毫無提及『三民主義』的文字與話頭，論理也應該在被拒絕或禁止之列。請看蘇俄罷，牠就是採取這種辦法。如此辦理，那麼，纔能夠發揮所謂社會科學之本質，而且能夠適合於現在中國社會

問題之要求了。

然而我也非絕對主張請求政府當局或各書局對於凡毫不提及『三民主義』的文字或話頭的著作而遽加以禁止或拒絕。因爲有些著作雖則不明顯的提出『三民主義』的文字與話頭，然而牠的內容却很富有三民主義的意義的緣故。原來著作上的術語，不必強人所同；具體的說，有些人喜用『三民主義』這個名辭，有些人喜用『德謨克拉西』『民本』或『全民』等文字；而後幾個術語，質言之，就是前一個術語的意思；假定有些人把後幾個術語故意的誤解或曲解，姑作別論。再進一步說，譬如關於歷史的著作，雖則在歷史上曾也有過三民主義之痕跡與事實，然而當時並沒有『三民主義』這個術語，那麼，如果我們硬要到處標以『三民主義』的字義，也未免失之牽強，好像『膠柱鼓瑟』或『刻舟求劍』一般。不過凡有涉及現在中國的社會問題，那麼，斷非用『三民主義』的字義不可。

論者或以爲我的這種主張，有違背『言論自由』與『思想自由』之原則；殊不知所謂『言論自由』自有法律上的範圍之存在，並非漫無限制的；而所謂『思想自由』也自與時間及空間相聯繫着的，決不是超然的東西；一句話，前者是法律上的問題，後者是哲學上的問題。關於前者的話，我以爲現在中國既以三民主義爲建國及救國的基本範疇或最高原則，無論那種法令都有遵守這個原則之義務。關於後者的話，我以爲人類的思想決不是憑空發生的，然牠必爲時間與空間所決定的。現在中國既是三民

主義的時期，又是三民主義的社會，那麽，凡是中國人民的思想，當然是爲三民主義的『時間』與三民主義的『空間』所決定的。況且三民主義，如我在前面所再三說過的含有一種普遍妥當性與必然性——世界性與永久性因此，中國的人民不消說起就是那些歸化外國者，或自命爲『第三國際者』乃至恃『觀念論』之哲學者們，都必然的被支配於三民主義的範疇之中也就是沒有束縛其『言論自由』與『思想自由』之可言了。

照上面幾段話看起來，就可知書局的方面因本書有涉及三民主義及現在中國社會之理論問題，恐引起政府當局的干涉之故，遽行拒絕實不啻『杞人之憂』，決非是一個正當的態度但是我的這些話，並非要對書局的方面有所抗議，硬要牠們接受本書強人所難的；不過因爲有了上面所說的那種情形之發生，姑提出些意見，以作書局的方面之參考，並爲著作界向政府當局請命罷了。

本書因爲有了上面許多段話所說的對於我的朋友們的意見及書局的方面的囘駁的積極與消極兩方面的幾個理由之故，不但牠的內容非以三民主義爲根據爲出發點，勢所不能的；並且在牠的名稱上，無論如何也非以『三民主義教育』的字樣爲副鐵不可。現在本書的副鐵既可以稱爲『三民主義教育』已經不成什麽問題了，因爲書名究屬外形，一看見就會瞭然的緣故。可是本書的內容對於『三民主義教育』究竟怎樣解釋呢？關於這個問題上的話，我已經把牠詳述在本書各章，尤其在第三章第三

節及第四章第一節裏面，此地無須提起。固然照各種著作的通例，應該在卷端姑先舉出幾許綱要以引起讀者們的注意；然而本書因有一種特別的情形，具體的說，因爲是研究現在中國社會的根本問題——三民主義教育問題；而這個根本問題，又是在衆論紛紜未曾完全確定之際，故此地若略舉幾許綱要的話，那麼，就犯着如我在前面所指摘的『斷章取義』的毛病，容易引起讀者諸君及檢査諸君的誤會，致生窒礙的。惟其如此，故我在此地率性毫不提及本書的內容究竟怎樣解釋，不如留待讀者諸君及檢査諸公自己用客觀的態度把本書的全部內容仔細的檢討一番，看牠有無誤謬的地方；再請他們把這些誤謬的地方指示出來，然後讓我自己將來再加以一度的修訂。同時，我又爲讀者諸君便於檢讀起見，一面在本書各章各段的天頭註以數字號碼，一面再在卷末按照其數字號碼編成『命題式』，『定義式』，或『問題式』的綱目，並且在每條綱目之下各註明其所在之頁數，以資互相對照。這也不過是一種『索引的』辦法，最好請讀者諸君每索一個標題的時候，必須由本書裏面看其上下文究竟怎樣，然後纔能發現我的眞意之所在。否則，就不免有上面所說的『斷章取義』的毛病，不無引起大家的誤會了。

本書的內容，雖則如上面所說，無須並且未便在此地姑先略提幾許綱要的話以作引子；然而關於本書的內容，其中有一點一半爲因爲在本文當中未嘗有十分之解釋，一半是因爲牠比諸其他各點更容易引起人們的誤會，故我在此地對於這一點不得不有一度預先的聲明。這是什麼一點呢？本書既如

前面所說，是以三民主義爲根據爲出發點；而三民主義，誰也知道的，又是孫中山先生所發明所倡導的，故我論及三民主義，尤其論及民生主義的時候，當然是要遵奉孫中山先生的遺訓。可是有些地方，我因爲是要解釋詳明及論據確實起見，又往往引用其他社會學者，尤其馬克斯自己及其學派的學說來做補充或旁證的。

我的意思，就是在於孫中山先生自己以爲他的學說，有些是根據中國歷史的背景，有些是參考外國學者的學說，有些是他自己所發明的；因此，我除掉紹述中國歷史的背景及孫先生自己所發明的理論這兩層外，還須介紹或引用孫先生所參考的外國學者的主要學說這一層了。同時，我尤相信孫先生的學說與馬克斯一派的學說固然不是完全一致的，然而彼此確有幾分相近似的，因爲兩者同是屬於闡明社會主義的學說，不過彼此的見解與方式稍有不同罷了。請看孫先生自己的著作罷。他確有許多地方是涉及馬克斯一派的學說，有些是批駁牠的，也有些是採用牠的。總之，我的目的，並不是在於好像蘇俄學者們把列甯(Lenin)的遺著揭載於在『馬克斯主義旗幟之下』雜誌裏面，認定列寧是馬克斯主義的忠實信徒一樣，乃是在於一方面相信『孫文學說』是離開『馬克斯學說』而獨樹一幟的，然他方面認定兩者有一種歷史之關係；因此，前者是由後者發展而轉變過來的另一種學說。涉羅門(Salomen)說得好：『在太陽之下沒有一個是新的事物。』同樣，席勒爾(Schiller)也說得好：『世界變成老舊，並

且再又變成幼少』由此，就可見世界上的事物，沒有一件是全新的，也沒有一件是全舊的；實在講起來，一切事物，絕非『無有生有』的，乃是『由舊轉變爲新』的；同時，新的事物，不久又變爲舊的；復次再加以些新的材料，而變爲更新的東西。如此繼續不斷的新舊代謝，就是所謂『革命』與『進化』了。照這樣看起來，所以我們以爲『孫文學說』是新的東西，但是牠不是全新的東西；換句話說，牠是由從前的種種學說發展而轉變過來，另加以孫先生自己所發明的新要素而成爲一種特殊學說。惟其如此，故本書中間或引用馬克斯一派的學說來做參考，以與『孫文學說』作一度互相比較的研究，決沒有傷及『孫文學說』的本身，反而有幫助着使人們明瞭『孫文學說』的由來及其本質之所在了。

然則本書的內容裏面那些地方有論及『孫文學說』與『馬克斯學說』可以互相比較呢？這也是我無須在此地一一敍述，現在我不妨姑舉一個主要的例子罷。例如我一則曰『教育的本質就是民生，』再則曰『教育的本質就是社會生產力，』前者是採用孫中山先生的術語，後者是借用馬克斯的術語；同時，我以爲兩者是大同而小異的。怎麼樣說呢？因爲所謂『民生』，照孫先生的解釋：『民生是人民的生活，社會的生存，國民的生計，羣衆的生命。』（見民生主義第一講）由此可見孫先生所謂『民』，就是馬克斯所謂的『社會』(gesellschaftliche）的意思。至於孫先生所謂『生』之一字，實含有『發展』(development)，『生長』(growth)與『生產力』(produktivkraft)的幾種意思。杜威說：『我們

的結論是：生活就是發展；發展，生長就是生活』。(Our net conclusion is that life is development, and that development and growing is life. 見 J. Dewey, Democracy and Education, P, 59) 杜威的這種解釋，有幾分似乎屬是於生物派——農業派——的自然觀，然而馬克斯之所以採用『生產力』這個文字，又似乎是屬於機械派——工業派——的自然觀。至於孫先生呢？我在前面已經說過了，他在哲學上所主張的根本假本既是唯物的；那麼，他所謂『生』之一字，驟觀之，似乎並非杜威所謂『發展』或『生長』的意思，乃是馬克斯所謂的『生產力』的意思。然而仔細的研究起來，這些話都是不很對的。怎麼樣說呢？因爲杜威的學說，並非純粹的生物派——農業派，乃其中含有多少機械派——工業派——的成分，實與從來之純粹的生物派例如盧梭(Rousseau)等有別的。請看他對於教育常常說出『可塑性』或『受塑性』等語，自會明白的。然馬克斯也並非純粹的機械派——工業派，乃其中仍含有多少生物派——農業派——的成分，實與第十八世紀法蘭西的機械論哲學有別的。請看他對於一切事物常常說出『運動』『變化』與『發展』等語，也自會明白的。這樣說起來，他們兩個人的學說的差異，充其量祇可說前者是偏向於生物派，而後者是偏向於機械派，而不能說彼此有根本上的絕對不同。不過因爲彼此有所偏向的緣故，我就認定孫先生所謂的『民生』，是與馬克斯所謂的『生產力』相接近，而不與杜威所謂的『發展』或『生長』相類似。惟其如此，故我甯說『教育的本質是民生

或社會生產力』而不願做杜威的說法說『教育就是生活。』

如上所述本書關於哲學——三民主義之哲學的基礎——的方面，除掉採用『孫文學說』外，還有爲什麼要參考馬克斯一派的學說的理由已經明白了。至於教育的方面呢，除掉我自己的主張外，還參考其他學者的教育學說，就中尤以杜威的教育學說爲最多。爲什麼呢？因爲杜威的教育學說向來有影響於我國的教育界的，可是牠究竟是否適用於中國社會，則此刻不得不再作一度的估價的緣故。杜威的教育學說初輸入中國的那幾年間（溯自民國八九年至十五六年光景）我國人大都奉之若圭臬，以爲牠對於中國教育，用無不效，效無不速，好像『萬應靈丹』一樣。然而在最近幾年間（大約自民國十六七年起到現在）有一部分人忽改變從前的態度，以爲杜威的教育學說有遺毒於中國社會的，甚至他們把一切學潮都歸咎諸杜威一人的身上，視若『洪水猛獸』一樣。這兩方面的人對於杜威的教育學說，都未曾認識得十分清楚；即前者對於牠似乎過於迷信，而後者對於她未免太費冤枉了。殊不知杜威的教育學說，有長處也有短處，但是牠的長短與得失，原來在彼不在此；換句話說，牠未必盡如國人所稱贊或指摘，以爲都可以適用或毫不適用於中國社會的。然則杜威的教育學說的長短與得失，究竟在那裏呢？關於這一層，我也曾把牠們詳述在本書各章裏面，此地也無須提起。不過杜威的教育學說有關於教育的本質的話，所謂『教育就是生活』(Education is life.) 當中，我因爲『生活』一語與孫中山先

生所謂的『民生』及馬克斯所謂的『社會生產力』兩語有一種密切的關係，所以我在上段裏面已經特地提起一下罷了。至於我個人對於杜威的教育學說的批評，就大體而論，是否適當？此地無需質問，祇得姑留待讀者諸君把本書讀完後再請來指教罷。

本書既如上面所說，在哲學的方面，除掉以『孫文學說』爲根據爲出發點外，還參考馬克斯一派的學說；在教育的方面，除掉以我自己的主張爲根據爲出發點外，還參考杜威的教育學說；但是我祇引用他們的術語，議論，與見解，以作互相旁證或反證之參考的資料罷了。惟其如此，故我對於他們的學說，決不是一味盲從，也不是有意排斥；換句話說，他們的學說當中有些地方，我可接受則接受之；然也有些地方，我應拒絕則拒絕之，總期以適合於我中國社會的特殊性爲原則，同時又不要失掉其學術的普遍妥當性與必然性。設使信如我言，我的這册書已經做到這一層，那麼，本書的內容，我雖不敢說牠是一部創作，然而我可以自認牠却非完全抄襲他人之本。

本書除掉以『孫文學說』及馬克斯一派與杜威的學說爲基礎或參考外，還參考其他哲學者及教育學者們的學說不少處。然則他們究竟是什麼人呢？我究竟用什麼書呢？關於這一點，我在此地無暇列舉；好在我每當引用他們的名言儻論的時候，都已一一註明各著作者或各譯作者的姓名及其著作或譯作的名稱了。讀者諸君閱到那些地方，自會知道的。不過現在我在此地要對於各位著作者及譯作者

連同孫中山先生，馬克斯一派的學者，及杜威等姑誌一言，以當鳴謝罷了。

本書的附錄裏面所開列的中，西，日三國文字的各種參考書，有些是與本書有密切的關係，有些（可以說是大部分）是與本書絕無關係的，更有些甚至與本書站在反對的立場。關於第一類的參考書牠們不外乎是中山全書或孫中山叢書及馬克斯一派與杜威的著作的原本或譯本。但是關於杜威的各句引語，有大部分我未曾註明其出處；一半是因爲引語較多，註不勝註；一半是因爲牠們已經爲國人所熟知的緣故，我也無須一一註明的。除掉杜威的著作外，還有德國那篤爾普及日本長田新與稻毛詛風兩氏的教育著作，也是與本書有密切的關係；但是因爲他們的引語較少，便於指出，故我却已經一一註明其出處了。

關於第二類的參考書，牠們雖是與本書絕無關係的，然而牠們不是關於三民主義教育的著作，就是關於教育哲學的文獻，故我爲讀者諸君作參考計，一律的把牠們開列出來，以便檢讀。反之，有些著作原來是與本書有密切或多少的關係，可是我因爲牠們究竟不是一種教育哲學的文獻之故，牠們雖則當我個人寫作本書的時候有所參考的必要，然而牠們於讀者諸君無須閱讀，所以我就不把牠們列入於附錄參考書目之中。至於最後一類的參考書呢，牠們雖則是與本書站在反對的立場，然而牠們總算也是一種哲學的著作，所以我也不得不把牠們開列出來。讀者諸君究竟孰從，一任讀者諸君自己去選

擇罷了。以上這三類的參攷書，除掉我在上段裏面已經誌言鳴謝外，不得不在此地再行聲明一句，俾免誤會。

本書是我曾在閩海區暑期學校講演的時候，已經承程柏廬李石岑兩先生代爲校閱一過；並諾爲各賜撰一篇序言，得他們指正的地方不少。旋又承廈門大學同事杜佐周，陳定謨，孫貴定，鍾魯齋，李相勗，王克仁諸教授代爲校閱一過，也得他們指正的地方很多。復次，我託北平師範大學教授邱椿先生，上海暨南大學教授郭一岑，陳科美，曹聚仁諸先生，暨廣州中山大學教授莊澤宣雷通羣兩先生代爲校閱一過，又承他們指正的地方復不少，同時各賜撰一篇序言。最後我更因我友鄭心南先生履新閩教育廳廳長，再請他從自然哲學的見地把本書的內容估價一下，並賜撰一篇序言。以上這許多位先生都是國內著名的學者，有些長於哲學，有些長於教育哲學，有些長於教育行政學，有些長於教學法的研究，更有些長於自然科學；並且他們各發表過許多關於教育上的好著作。帷其如此，故他們對於本書所指示的意見及所賜撰的序言，各自能夠發揮他們獨到的見地，以匡我自己的見解之不逮，而使本書增添無限的光彩。現在我姑在此地對於他們表示萬分的感謝。

本書已承中華學藝社，尤其編輯部主任周憲文先生暨編輯委員馬宗榮先生之不棄，再三囑我把牠列入中華學藝叢書之內。我也一則因爲中華學藝社是國內著名的學術團體之一，如果本書歸社方

付梓出版，那麼，使本書可以增添許多的價值；一則因為我雖則掛名為中華學藝社社員已經有十五六年之久，然而我始終未曾替本社效過一點勞績，尤其在本社宗旨所謂『研究真理昌明學藝』這一點上，毫無貢獻；如果本書歸社方付梓出版，那麼這也許是今後我對於本社要做一點工作的破題兒。惟其如此，故我不顧有無拂着廈門大學同事們與許多同學們的盛意——他們很希望我把本書列為廈門大學教育學院叢書之一；然而我因為與中華學藝社既有宿約，未便食言，於是遂決計把本書列入中華學藝叢書之內，歸社方付梓出版了。因此，現在我再在此地特別對於中華學藝社，尤其對于周憲文馬宗榮兩位會社友，附誌一言，以表謝忱。

民國二十二年元旦，姜琦序於廈門大學教育學院

教育哲學

目次

教育哲學

第一章 緒論

大凡學問，必有兩種要素：一種是學問的形式；一種是學問的內容；換句話說，一種是學問的概念，一種是學問的實質。但是形式與內容，或概念與實質，是分離不開的，乃是互相維繫的，設使兩者或缺其一，就不成什麼學問了。康德（Kant）說：『無概念的直觀，是謂盲目，無直觀的概念，是謂空虛。』康德的這幾句話，雖則不是指學問的組織而言，乃是指知識的構成而言；然而我們若拿牠來說明學問的組織，也未嘗說不通的。為什麼呢？因為每一種學問，雖則各有各的內容或實質，而每一種內容或實質又各有各的特殊的具體性；然而一切的內容或實質，換句話說，即一切學問的特殊的具體性，必須都從屬於唯一的形式現實這個東西的方法，纔能使一切學問達到一種一般的抽象性；在另一方面，一切學問，雖則祇有唯一的形式去形成牠們的客觀的現實的內容，然而這種形式若僅是事物外表的形式或概念的形式，而不是現存的現實的內在的內容，那麼牠不過是學問的軀殼，而失掉其靈魂了。總之，學問的形式與內容，或概念與實質間，一面互相對立，一面又互相統一，纔能使一切學問都

成爲有系統的東西。

2 以上所說，還是指某一個人或某一派研究一切學問都應該有這樣的態度而言，並非說世界上所有的學問家都有了同樣的態度的意思。德波林（Deborin）說得好：『無論在自然中，無論在社會上，完全同一的兩個現象是不存在的。』（見德波林著任白戈譯伊里奇的辦證法三九頁）學問是社會現象中之一，因此，牠也逃不出這個公律的。具體的說，例如某一個人或某一派是居於某種地位，站在某種立場，根據某種根本假定及採用某種方法去研究各種學問；另一個人或另一派人是居於另一種地位，站在另一種立場，根據另一種根本假定及採用另一種方法去研究各種學問，這兩個人或兩派人所研究的各種學問，即使是屬於同種類的，然而他們所組成的那各種學問的內容與形式或實質與概念是不甚相同的。然則學問之所以有派別，就是根源於此。

3 現在我姑不問學問有什麼派別，換句話說，我姑假定世界上所有的學問家研究的態度已經趨於相對的同一之途，那麼，我爲明瞭觀念計，再把一般的學問之形式與內容的性質及兩者的關係，補充的說明一下罷。什麼是學問的形式？所謂學問的形式，簡單一句話，不外乎研究者對於某種學問所應用之方法。至於學問的內容呢，這就是某種方法應用於一定的具體現象之中，因此發見一定的內容之現實的原因與聯絡的意思。不過，這種以內容從屬於形式的事情，在他一方面還意味着從牠的

聯絡與牠的關係中，換句話說，即從某種正當的方法中，去把握具體的內容。由此就可見學問的形式與學問的內容是分離不開的，乃是互相維繫的。不過方法是研究學問的主要的基礎，假定沒有正當的方法，就沒有眞正的學問了。黑格爾(Hegel)說：『無論是怎樣的東西，牠都要完全依從了方法的時候，才能開始把握與適當的理解。』(見Hegel, Wissenschaft der Logik, Teil II, S. 330, Ausg. 1834) 至於黑格爾所謂方法，牠並不是一個普通方法，而是一個眞正的科學方法。但是黑格爾自己的方法是否如他所期，能否達到眞正的科學方法，讓諸後面第三章第三節再說。至於現在呢，我姑信如馬克斯(Marx)與昂格斯(Engles)所說，方法是一切的客觀性的靈魂；再詳細的說，方法是所謂體系的靈魂與內容的形式。由此更可見我們如果要在某種學問上得到客觀的現實的內容，看出牠的變動與發展，則不得不求之於正當的方法。惟其如此，故本書在討論教育上的一切現實的內容之前，也不得不對於教育哲學之形式或概念先作一度之說明。

4 但是我對於本書所要應用之方法，究竟是什麼？留待後面幾章再說；至於現在呢，我姑把本書裏面關於形式與內容兩方面怎樣組織，怎樣分配，分述如下：

5 第一，我以為教育哲學是一種新興的學問，是第二十世紀的新產兒。從前雖則已經有許多人研究過或發表過關於教育哲學上的意見，例如西洋自柏拉圖起，中國自孔子起，一直到現代，已有許多

6

關於教育哲學方面之文獻，然而到了第十九世紀末期止，沒有一部教育的文獻可算是有教育哲學的組織之著作。充其量牠們不過是教育感想談或是教育論文集罷了。不消說前世紀，就是現世紀的許多教育學者對於教育哲學之概念，也往往有曖昧模糊之認識。教育哲學這個名稱，最初發生於美國，而美國的這個名稱，又是從德國羅聖克蘭(Rosenkrantz)的"Die pädagogik als System"轉譯過來的，稱之爲"The philosophy of Education"，原來羅聖克蘭所稱的書名，祇可譯做『系統的教育學』或『教育學的體系』，並非就是今日我們所謂『教育哲學』，後來美國教育學者自己也有種種關於教育哲學的著作之出現，例如荷恩(Horne)，馬克華納(Macvannel)，許雷夫斯(Shreves)等都有稱爲『教育哲學』的書本之發刊，然而牠們的內容，嚴格的說，尚未到達眞正的教育哲學的程度，有些僅是一部『哲學概論』，有些僅是一部『教育概論』罷了。直至杜威(Dewey)的民本主義與教育(Democracy and Education)出來問世，才有眞正的教育哲學的體系之成立。但是杜威對於教育哲學之定義的解釋，尚有商榷之餘地，容後再說。至於德國，牠的學者們對於教育學之研究，較諸任何國家，爲最早而且最盛；可是他們從來祇有教育學(Pädagogik)，哲學的教育學(Philosophische Pädagogik)，及教育學的哲學(Pädagogische Philosophie)等等，並沒有『教育哲學』之存在。直至最近才有些學者例如克來司瑪(J. R. Kretzschmar)克里克(Kr

ieck）等創立『教育哲學』(Philosophie der Erziehung, or Erziehungsphilosophie)的名稱。再就中國而論，牠向來不是抄襲美國，就是模仿德國，更不足道的。這樣說起來『教育哲學』這一個名稱迄今尙未確定，這就是因爲許多學者對於教育哲學之概念或形式，未曾有明白之認識的緣故。惟其如此，故我們討論教育哲學時，不得不先把牠的概念或形式作一度之說明；不像其他科學或哲學的概念或形式早已確定，祇要討論其內容就夠了。

7

第二，我以爲教育哲學之研究，既如上所述，有形式與內容，然則兩者的順序，應該孰先孰後呢？這個問題，本來沒有一定標準，儘可以隨研究者們自己的性之所近及他們所居的地方上的一般學者研究學問之態度與習慣之如何而定的。有些學者先說形式而後內容，也有些學者先說內容而後形式，並不一定的。例如德國的學者大抵是屬於前者，美國的學者是屬於後者；再具體的說，例如德國那篤爾普（Paul Natorp）的哲學與教育學（Philosophie und Pädagogik）一書，就是注重教育哲學之形式的方面，並且他所組織的，不過是哲學的教育學或教育學的哲學，並非是眞正意味的教育哲學。美國杜威的民本主義與教育，一名教育哲學導言，開首的大部份專論教育哲學之內容，唯最後三章尤其第二十四章稍論及教育哲學之形式。然則我們應將何擇呢？這也可以隨我們各個人的性之所近而決定的。不過據我個人的意見，以爲教育哲學如上面所說是一種新興的學問，故不如

先把教育哲學之概念了解得清楚，然後再來討論牠的內容，較爲妥當些。

第三，教育哲學的形式與內容既可以分別討論，然則在兩種的分量上，究竟怎樣分配呢？教育哲學原來是『教育之哲學，』並非是『教育學之哲學，』所以牠的形式與內容的分量之分配，應該以後者爲多，前者較少。例如杜威與那篤爾普兩人的著作，前者以內容的分量爲多，而後者反之；雖則各有所偏，然而在理論上，我是贊同杜威的。因爲教育哲學之形式固然有討論之必要，然而討論過詳，反置當面所應該研究之教育本身上的種種問題於次要的地位，决非正當之道。所以我以爲教育哲學之內容的討論，應該較詳的。

第四，所謂教育哲學之概念或形式，就是要說明教育哲學之本質與研究法，例如教育哲學究竟是什麼？牠與所謂『哲學的教育學』究竟有什麼區別？牠與教育科學及所謂『教育之科學的研究』有什麼異同與關係？牠有什麼派別？牠能否建設及有什麼必要？牠究竟用什麼方法去研究？總括一句話，教育哲學之概念或形式的研究，就是所謂『教育學的哲學。』至於所謂教育哲學之實質或內容，就是要說明教育之本質，目的，方法，與價值：例如教育的本質，與意義究竟是什麼？教育的目的，制度，與機關究竟怎樣成立？教育的方法，教材，課程，訓育等等究竟有什麼性質？教育的價值與效果，究竟何在？總括一句話，教育哲學之實質或內容的研究，就是狹義的所謂『教育哲學。』本書之目的，就不外乎要

研究這兩方面罷了。

11　第五，所謂教育哲學，如上項所說，在形式方面，是一種『教育學的哲學』；而在內容方面，是一種『教育之哲學』；因此，牠既不是普通所謂『教育學』，又不是普通所謂『哲學』。普通所謂『教育學』，有廣狹兩義：廣義的教育學（Pedagogic），是包括教育哲學與教育科學而言，牠是分類的目錄學上的用語；狹義的教育學(Pedagogic, or Science of Education)，就是僅指教育科學而言，牠是說明教育的現象上之基本原理的學問；例如所謂『教育概論』或『教育入門』，就是這種狹義的教育學。普通所謂『哲學』，是指一般哲學而言，牠的對象，是在於一般問題，並非限於特殊問題。具體的說，牠是說明宇宙本體，知識問題，及人生問題之一般理論的學問；例如所謂『哲學概論』就是這種學問。然而教育哲學是一種特殊哲學，換句話說，牠是以教育爲研究之對象的一種哲學。就其方法而論，牠是應用一般哲學的研究方法；就其材料而論，牠是關於教育的本質及其觀念形態上的諸種問題。惟其如此，故教育哲學之研究，應該最初先研究哲學概論，教育概論，復次研究各種教育科學，然後才可以開始研究教育哲學本身的。惟其如此，故在本書裏面，對於哲學概論，教育概論，及各種教育科學上的諸種基本觀念，無需再提，卽從以教育的本質，及其觀念形態上的諸種問題爲研究的對象開始研究罷了。

12（見上文「言，牠是說明教育的現象」段首）

13 以上所說的幾點，是關於本書全部的內容之組織。所有章目，就是照這種組織而排列的；具體的說，除掉本章作爲緒論外，第二章討論教育哲學的本質，第三章討論教育哲學的研究方法，這兩章可算是關於教育哲學之概念或形式的討論；第四章討論教育的本質，第五章討論教育的目的，第六章討論教育的方法，第七章討論教育的價值，這四章可算是關於教育哲學之實質或內容的討論，最後一章是本書的結論。至於以上各章，另分節目，隨問題之性質，臨時規定，茲姑不論。

第二章　教育哲學本質論

第一節　教育哲學的意義

近來有些教育學者常常提出一個問題：教育學爲哲學乎？抑爲科學乎？甚至有些教育學者又常常提出一個問題：教育是學呢？抑是技術或藝術呢？原來這些問題都是無用的。大凡事物，若就其原形而論，沒有一件不是技術；但是就其組織而論，沒有一件不可以成爲一種『學』同時，沒有一種學問不可分爲哲學與科學兩方面而研究的。現在我姑不說別些，單就教育而論，教育是一種行動，是一種技術；（關於這一點，當自本書第四章說起。）可是教育又可以成爲一種學問，並且可以分爲教育哲學與教育科學。關於教育的原形方面，牠可以叫做『教育行動』；關於教育的組織方面，牠可以叫做『教育的觀念形態』。（關於觀念形態之意義，讓諸後面再說。）

如上所述，教育在觀念形態的方面既可以成爲一種哲學，而稱之爲『教育哲學』，然則牠是那一種性質的哲學呢？牠在哲學系統上究竟佔有什麼位置呢？牠的意義究竟是什麼呢？這些問題，可以綜合起來一併討論罷。照杜威的見解，他說：『哲學就是教育的普通理論』，他又說：『哲學最深刻的

定義，是教育上的最普遍的理論』照那篤爾普的見解，他也說：『教育學是具象的或具體的哲學。』杜那兩氏都是從歷史上去觀察以爲教育與哲學是發源於同一根元，因此牠們是分離不開的；所以他們都要謀教育與哲學之聯絡，前者以爲哲學就是教育學，而後者以爲教育學就是哲學。殊不知教育與哲學固然都是由人類的生活而發生的；杜威說：『教育就是生活；』馬克斯也有一句常愛重覆的格言：『先有生活，然後才以哲理研究』然而教育究竟是附麗於生活本身上，哲學却是繼着生活而後起的；卽前者是生活行動，後者是觀念形態，兩者各有特殊的性質的。不消說哲學是一種觀念形態，就是所謂教育學，也是一種觀念形態；牠與教育行動也是各異其趣的。更進一步說，人類的生活是最根本的，不但教育學或哲學與牠有密接的關係，就是其他一切東西例如政治，法制，道德，藝術，宗教等等，也沒有一件不與生活有關係的。這樣說起來，假定照杜威與那篤爾普的見解，以爲『哲學就是教育學』或『教育學就是哲學』那麼我們豈不是也可以說哲學就是政治，法制，道德，藝術，宗教；換句話說，政治，法制，道德藝術，宗教就是哲學嗎？這樣說法，簡直是不合於邏輯的。惟其如此，所以我以爲教育學自是教育學，哲學自是哲學，兩者各有特殊的職能，而不可相混的。因此，所謂『教育哲學』牠也有牠的特殊的職能與任務。

如上所述，教育哲學既有牠的特殊的職能與任務；具體的說，牠是以教育事象爲研究的對象之

一種學問，那麼牠是一種特殊哲學，並非一般所謂純正哲學或一般哲學。但是論者有以為哲學可以分為三大別：一是所謂純正哲學或一般哲學，這是指『本體論』而言；一是所謂特殊哲學，這是指『知識論』與『價值論』而言，例如論理哲學，道德哲學；宗教哲學屬之。此外，還有一種，就是所謂應用哲學，是指應用一般哲學上的法則去解釋某種對象之哲學而言，例如歷史哲學，自然哲學，法律哲學，經濟哲學，教育哲學等等屬之。例如那篤爾普及日本稻毛詛風吉田熊次等都以為教育哲學是一種應用哲學。殊不知所謂哲學，據現代哲學的新運動者們，例如昂格斯德波林等的見解，以為牠是一種研究人的思維（認識）之科學，可是我們不能夠把思維（認識）的基礎作為離開存在的基礎的東西去觀察。如果照他們的見解看起來，那麼，我們無論研究一般哲學也好，及研究各種特殊哲學也好，同是在一般事象或各種特殊事象本身上的運動，變化，生命，及其相互作用的裏面去觀察事物的。所以凡所謂哲學，都是用同一種態度與方法去研究的，本來就沒有所謂純正哲學與應用哲學之區別；換句話說，牠們之所以有區別的，僅是在於牠們所研究之事象有全部的或有部份的，所以祇有所謂一般哲學與特殊哲學之區分。

7　再進一步說，從來許多哲學家以為哲學是科學的科學，這就是因為他們以為哲學是研究抽象的本質或本體之學問，故牠是超軼乎各科學之上居高臨下的。殊不知照現代哲學的新運動者們的

眼光看起來，所謂本質，所謂本體本來也是從特殊的種種事物中去搜求的，並非是一個抽象的東西；設使我們把牠當做一個抽象的東西看待，那麼就是陷於形而上學的狀態了。他們是要把形而上學的分子完全從哲學中驅逐出來，把哲學本身變成爲一種科學，變成爲研究人類的思維之科學。他們以爲哲學這件東西，並非是科學之科學，不會有在科學之上，在科學之傍，或在科學之前的哲學。哲學

8

必須成爲科學，必須根據科學的已知之理，牠必須創立於科學之後，並藉助於科學。昂格斯說：『哲學常對着科學設立一般指導觀念與指導原理，在這一點上，哲學家至今支配自然科學家。但是爲說得公平起見，要附帶說，哲學家在其做普遍的工作之際，常從當時可得的科學出發的。可見哲學之性質，方向，以及方法，都從受當時的實證科學的現狀之規定。』照昂格斯的這幾句話看起來，就可以知道一般哲學與其他一切哲學或科學都是交互應用的，無所謂誰是應用哲學，誰是被應用之哲學。所以所謂純正哲學與應用哲學這種種名稱，無論在邏輯上或在事實上都是不能夠成立的，祇可以對於研究一般事象與法則之哲學或科學，稱之爲一般哲學或一般科學；對於研究某種特殊事象與法則之哲學或科學，稱之爲特殊哲學或特殊科學罷了。

9

照上面的這兩段話看起來，就可以知道教育哲學，不是應用哲學，乃是一種特殊哲學；而與論理哲學，道德哲學，宗教哲學，自然哲學，歷史哲學等等有同一性質之哲學。牠一方面固然應用所謂一般

哲學所用之研究方法，然而他方面必須藉助於教育科學及其他一切科學所獲得之知識與成果以爲根據的。反之，教育哲學及教育科學所研究而獲得之成果，有時也可以爲一般哲學的研究之資料。總之，哲學是研究「思維與存在之統一」之科學，而教育哲學是在思維的過程中藉着各種教育事實而求出其統一性之科學。就兩者的性質而論，牠們同是研究「思維與存在之統一」之科學；就兩者在哲學的系統上所居的地位而論，不過前者關於一般事物之存在，而後者關於教育這種事物之存在罷了。因此，前者可稱之爲『一般哲學』或簡稱『哲學』而後者可稱之爲『特殊哲學』。

教育哲學之性質，及其在哲學系統上所佔之位置，既如上所述，可以明白了。然則教育哲學之意義究竟怎樣呢？現在我爲參考計，先把邱椿氏研究所得之資料借用一下罷。據邱椿氏的考察，以爲近代教育家的教育哲學定義，大概分爲兩派：(一)教育哲學是綜合的學科，是教育科學的科學，其代表爲鮑爾生，柏芝，柏格來，克里克，克來司瑪等(Paulsen, Betts, Bagley, Krieck, Kretzschmar)(二)教育哲學是研究教育價值的學科，是調和價值衝突的學科，其代表爲梅斯爾，杜威，柯爾文，波特，克柏屈等。(Messer, Dewey, Colvin, Bode, Kilpatrick)(見廣州中大教育研究第十三期六七二——六七六頁，或北平師大教育叢刊第二卷第一期四五——七二頁)邱椿氏自己也下一個教育哲學定義如下：『教育哲學家根據科學知識，社會背景，個人經驗，以確立一根本假定或觀察

點，再根據這個觀察點去估定調和及發見教育價值，去說明古今教育思潮之緣起與變化去批評教育原理與實施，去組織一嶄新的嚴密的教育思想系統；使人一方面明瞭教育事業之多方的關係，他方面又有統一的態度爲從事於教育工作的指南。這便是教育哲學』（見同書六七五——六，或四九——五〇頁。）

12　除掉邱椿氏所舉的諸家及他自己所下的教育哲學定義外，還有荷恩，馬克華納，許雷夫斯，那篤爾普，吉田態次，稻毛詛風，以及范壽康氏等所下的種種教育哲學定義。（茲爲篇幅所限，不能一一備述，讀者諸君可參考各家的原書。）以上諸家所下的教育哲學定義，各有優劣，都有修正與補充之必要。例如邱椿氏所舉的第一派，他們以爲教育哲學是綜合的學科，是教育科學的科學，這種定義，若單說綜合各種教育科學所獲得的成果，加工研究，使牠們成精確的，透澈的，通曉的，與可檢證的東西，那麼，牠是對的；如果我們一定要把教育哲學放在各種教育科學之上居高臨下，而成爲一種教育科學的科學，未免是僭越的。關於這一點的理由，已經述在上面，茲不再贅。至於第二派，他們以爲教育哲學是研究教育價值的學科，是調和價值衝突的學科，這種定義，若要指出教育哲學的任務中之一是研究教育的價值，並調和其價值的衝突，那麼，牠是對的；如果以爲這是教育哲學的唯一任務，那是錯誤的。因爲教育哲學所研究之對象，本來不限於教育的價值；至於教育的本質，目的，方法等等，都是在應

該研究的範圍之內，而且不但調和其這些衝突，並須積極發展而求出其單元（即一致性）的緣故。其他各家的教育哲學定義，不是屬於前一派，就是屬於後一派，可以不必再事批評。總之，這許多教育哲學定義，有些是限於部分的問題，有些是涉及全部的問題；也有些注重於深邃的方面，有些注重於普遍的方面。然而據我個人的見解，以爲這些本來都不成什麼問題；具體的說，無論部分的問題也好，全部的問題也好；深邃的方面也好，普遍的方面也好；倘使我們有一種眞正適當的方法去研究，那麼，部分的問題一經解決，可以推及於全部的問題；深邃的方面一經追到，也可以擴充於普遍的方面。因此，我們研究教育哲學的時候，對象之多少與題目之大小，可以任我們自由選擇；至於研究方法，不可不有一定之準據。至於我們究竟應該採用那種方法，讓諸下章再說。但是教育哲學所研究之對象，雖則如剛才所說，本來不成什麼問題，然而我們如果要把全部的問題同時解決或一部分的問題先行解決，那麼，在定義裏面，不必列舉也不必僅舉其一二以免冗長或遺漏之弊；最好姑用蓋然的字義例如所謂『種種問題』『諸種條件』及『一般的法則』等等，以概括一切，較爲妥當些。

現在我根據上面所說的這個理由，覺得上面所舉的各家的教育哲學定義中，以邱椿氏所下的定義爲最妥當，因爲他已經把方法列入其內；不過牠的後半部文辭——對象方面，過於冗長，容易使讀者們失其重心，捉摸不到牠的主要點罷了。因此，我姑且照我自己的意思擬定一個教育哲學定義

如左：

『教育哲學是利用各種實證科學及各種教育科學所已經獲得的成果，根據認識論及歷史的方法，在社會發展的過程中，去批評及解決教育上的種種問題並決定教育上的諸種根本的條件，發見怎樣促進人類進化上的一般的法則之科學。』

第二節 教育哲學與哲學的教育學的區別

1 教育哲學之性質，任務，意義，既如前所述了。然則從來所謂『哲學的教育學』究竟是什麼？牠是否就是教育哲學呢？因為其他學問，都沒有『某某哲學』與所謂『哲學的某學』之對立，所以不成什麼問題；獨祇教育學除掉所謂『教育哲學』之外，另有所謂『哲學的教育學』這個名稱，所以不得不在此地把牠們區別一下。

2 所謂『哲學的』(Philosophische) 一語，本來不是與所謂『科學的』一語相對待，乃是與所謂『非哲學的』一語相拒斥之名詞，好像海爾巴脫(Herbart)派的科學的教育學(Wissenschaftliche Pädagogik) 之所謂『科學的』一語，本來不是與所謂『哲學的』一語相對待，乃是與所謂『非系統的』一語相拒斥之名詞相似。怎麼樣說呢？我們不可不從歷史的見地把哲學的教育

學之淵源探究一下罷。

教育之哲學的研究，遠溯於希臘，早已存在了。希臘之詭辯學派（或稱「哲人」(Sophist)），早已知道了教育與哲學之關係，把哲學與教育視爲同一之物。杜威與那篤爾普都有這種證明，所以他們稱『哲學就是教育學』或『教育就是哲學』，實基於此。就中尤其是那篤爾普，他極力攻擊海爾巴脫派所組織之科學的教育學，以爲牠僅以倫理學爲教育學之目的論的基礎，以心理學爲教育哲學之方法論的基礎，而成爲非完全意味之哲學的教育學；但是那氏自己以倫理學，論理學，及美學爲基礎，而以心理學爲副素，並且以爲如此，才算是完全意味的哲學的教育學。這樣說起來，就可知所謂『哲學的』一語，是與所謂『非哲學的』一語互相拒斥的了。

復次，就所謂『科學的』一語而論，牠究竟怎樣呢？原來德語所謂"Wissenschaft"，最廣義的解釋，是指一般有組織的知識而言；換句話說，凡有組織的知識，不問其爲哲學或科學，在德國方面，大都把牠稱爲"Wissenschaft"。例如那篤爾普，如稻毛詛風所批評，他對於"Wissenschaft"一語，未免濫用。稻毛氏說：『那氏對於"Wissenschaft"一語，有時做狹義——『科學』之義——解，有時做廣義——『學』之義——解，更有時做『哲學』之義解。氏對於論理學，倫理學，美學，也統稱做"Wissenschaft"。』照稻毛氏的這幾句話看起來，就可知德語所謂"Wissenschaft"一語，總

括的說，是廣義的『學』的意味，實包含有哲學與科學的兩義。因此，就可知海爾巴脫派的所謂『科學的教育學』，未必就是今日之所謂眞正意味的教育科學，仍不外乎一種非完全意味之哲學的教育學罷了。所以我以爲所謂『科學的』一語，並不是與所謂『哲學的』一語相對待之名詞，也不外乎此。

7 然則海爾巴脫派爲什麼要用『科學的教育學』這個名稱呢？若從歷史上觀察，在過去歷史上，雖則如杜那兩氏所說，教育學與哲學有一種密切的關係，然而自柏拉圖起一直到第十九世紀之初止，8 祇有關於教育問題上的種種意見，但是未曾有把教育學組織爲一種有系統之科學。夸美紐斯（Comenius）雖則有所謂大教授學（Didaktik Magna）之組織，後人稱之爲『教育學的權輿』；然而牠也不過是夸氏把他自己所討論的一切教育問題彙集爲一編罷了。嚴格說起來，他仍不是一部有組織有系統的教育著作。9 到了第十九世紀之初，修拉瑪希（Schleiermacher）因當時各種科學漸漸與哲學脫離關係，各自成爲一種獨立科學了，所以他就提出教育學能否成爲一種科學，牠能否有普遍妥當性與必然性的這個問題來了。但是他自己仍舊否認教育學有普遍妥當性與必然性而可以成爲獨立科學的。不幾時海爾巴脫應運而起，首先出來主張科學的教育學有建設之可能。然而在另一方面看起來，海氏多少還拒絕教育學有完全普遍妥當性，關於這一點，以後再說。可是海氏

確如那篤爾普所指摘，是與修拉瑪希各異其天性，他亟亟乎要樹立學派，所以他特地提出所謂『科學的』一語來建設一種所謂『科學的教育學』，故後人稱海氏為『科學的教育學之鼻祖』，也非無故的。

10　海氏所組織之教育學論其體系，確是一部有整然的系統之著作，可是他所應用的倫理學與心理學，乃是他以他自己的哲學的立場所組織之哲學的科學。他在他自己的著作教育學箴言及教育學講義綱要裏面說：『教育學是可以及不可不成為哲學的科學，這種哲學的科學之教育學是依繫於倫理學與心理學。倫理學是指示陶冶之目的，心理學是指示陶冶之方向，手段與妨害』。照海氏自己所謂『哲學的科學』一語及他自己所組織之所謂『哲學的科學』之倫理學與心理學看起來，那麼就可知海氏所謂『科學的教育學』，是一種哲學的科學的教育學，約言之，不過是一種哲學的教育學罷了。惟其如此，所以我以為海爾巴脫的科學的教育學之所謂『科學的』一語，並不是與所謂『哲學的』一語相對待，乃是與所謂『非系統的』一語相拒斥之名詞。再看海氏的門徒惠都（Waitz）對於海氏的科學的教育學，往往稱之為『系統的教育學』（Systematische Pädagogik），後來在一九〇二年他集海氏的教育學說之大成所出版之教育學一書，直稱之為系統的教育學。由此更足以證明我言之不誣了。

[11] 照上面所述的話看起來，那篤爾普所謂『哲學的教育學』是對于海爾巴脫派所謂『科學的教育學』的反動；海爾巴脫派所謂『科學的教育學』又是對於修拉瑪希以前之那種種無系統無[12]組織的教育學的反動。到了最近，又有克來司瑪所謂『哲學的教育學之末運』(Das Ende der Philosophischen Padagogik)一語，就是對于那篤爾普派所謂『哲學的教育學』的反動。總之，自柏拉圖起迄於最近的過去止，各派的教育學雖則互相排斥互相衝突，然而牠們始終爲『教育學卽哲學』這個觀念所囿，仍不外乎一種內容稍異之哲學的教育學罷了。因此，牠們不但有妨害教育科學之發達，並且使眞正意味的教育哲學也不會產生了。

然則克來司瑪所謂『哲學的教育學之末運』一語，究竟是什麼意味呢？據克氏自己說：『傳統哲[13]學的教育學不久將自歸消滅，但教育的哲學起而代之……。』邱椿氏以爲克氏的這一句話，是對於空虛陳腐的教育理論作猛烈的攻擊，並毫不客氣宣告其死刑。(見清華教育與心理第十一卷第一[14]期九頁) 據克拉 (M. E. Kohler) 的考察，以爲所謂『哲學的教育學之末運』一語，是一般經驗的教育學派的標語；他們是排斥批判的教育學(卽指那篤爾普派的哲學的教育學而言)而立於實證主義的見地，以純粹經驗的科學爲基礎，去建設一種經驗的教育學。至於所謂經驗的教育學，能否收束傳統的哲學的教育學之末運而宣告其死刑，則不可不先考察牠自己是否有此資格。關於這

15 一點，讓諸後章再說。現在我姑普遍的說，任何一種教育哲學，她能否與從來之傳統的哲學的教育學完全分別，必須先檢查那種教育哲學的內容與方法究竟怎樣，然後方可定論。假定有一種教育哲學，牠的內容充滿了傳統的哲學思想，並且牠的方法是獨斷的，那麼，不拘其命名爲『教育哲學』也應該像傳統的哲學的教育學一樣，同在被推翻之列。反之，假定有一種所謂『哲學的教育學』牠的內容所建設的或由別處所採用之哲學說是進步的，並且牠的方法，是合理的，那麼不拘其命名爲『哲學的

16 教育學』我們也應該把牠看做一種教育哲學。照這樣說起來，那麼所謂『教育哲學』之所以與所謂『哲學的教育學』有區別的，並非僅僅在於這兩者的名稱，乃是大部份由於兩者的內容及其方法之如何而決定的。但是古語有說：『名不正則言不順，言不順則事不成』因此，一切學術，欲期有正當之組織，也非把牠的名稱先行正確規定不可。所以假定有一種哲學的教育學，雖則牠的內容與方法，完全與我們之所謂『教育哲學』相同，然而因爲牠的名稱在邏輯上既說不通的，並且別的種種哲

17 學又都沒有這樣稱法；所以無論如何，非把所謂『哲學的教育學』這個名稱根本取消，而改稱爲『教育哲學』不可。

18 此外那篤爾普還有所謂『教育學的哲學』一語，是爲范壽康氏所採用的。這一個名稱，是那氏根據於他自己的『哲學與教育學合一』的主張，不過把『哲學的教育學』這個名稱倒轉來說一

下，稱之爲『教育學的哲學』罷了。卽使退一步說，我們關於教育哲學之概念或形式的討論，姑稱之爲『教育學的哲學』，固然未嘗不可，然而若用牠來概括教育哲學之全部，直陷於邏輯上的極大誤謬，也斷非排斥不可。

總之，我們欲期今後有眞正意味的教育哲學之產生，那麼，我們對於傳統的哲學的教育學，不但像克來司瑪要結束其內容之末運而宣告其死刑，並且要把『哲學的教育學』連同『教育學的哲學』這一類名稱一併取消，不容其根本存在的。

如上所述，關於『教育哲學』與『哲學的教育學』之名稱的區別，一望就可以明白了。至於兩者之內容與方法的區別，究竟何在？[19]杜威說：『教育哲學並非把現成的觀念由外面用到根本與基本不同的實踐的事項：教育哲學是根據同時社會生活的困難，顯明的表述養成正當的「精神習慣」與「道德習慣」的種種問題』。照杜威的這幾句話看起來，那麼，教育哲學之所以與哲學的教育學有區別，可以思過半了。更深刻的說，這兩者的區別，實際在方法的方面，較諸在內容的方面居多；所以等到下章討論教育哲學的研究方法的時候，那麼這兩者的區別，更能顯然清楚的，現在姑止於此罷了。

第三節　教育哲學與教育科學的異同關係

教育哲學這個名稱與意義，如上面兩節所說，已經得到相當的概念了。然則教育科學這個概念，究竟怎樣呢？最可怪的，在別的種種科學，沒有像教育科學這樣的特別附以所謂『科學』一個尾語，以示別於所謂『教育哲學』。例如倫理學，政治學，社會學，物理學，化學等等，牠們雖則沒有『科學』一個名詞之尾語，然而我們一看見這些名稱，自然知道這些是科學，並且知道此外還有所謂『倫理哲學』『政治哲學』等之存在。然則我們為什麼對於『教育學』，就會發生『教育是哲學呢？或是科學呢？』這個疑問。最近陳科美氏發表了教育學為哲學乎？抑為科學乎？一文（見暨南教育季刊第一卷第一期）是其一例。由此，可見教育科學這個概念迄今尚未有明白之認識。

然則所謂『教育科學』究竟是什麼？從來我國學者們大都以為教育哲學是教育上的普遍理論，而教育科學，是在種種教育事實上加以科學方法的研究之學問。前者似乎是接收杜威的見解，後者似乎是感受麥柯爾（McCall）的影響。殊不知教育理論不僅是教育哲學所獨有，並且是種種教育科學所共有的；所不同的，不過兩者所包含的理論的範圍有大小及其程度有深淺之分別罷了。再就麥柯爾之所謂『教育之科學方法的研究』而論，牠是利用科學的方法——統計法與測驗法——

去研究教育問題，然與教育學自成爲一種科學這個問題截然有別，不過所謂『教育之科學方法的研究』例如教育統計法，智力測驗，教育測量等等，當然是隸屬於教育科學的範圍以內罷了。至于現在我們所謂『教育科學』，是指自成一種科學之全部的『教育科學』而言，並非僅指『教育之科學方法的研究』而言的。

4 原來『教育之科學的研究』(The Scientific Study of Education)的運動，是首唱自美國吉特(Judd)。如果吉特的目的，是僅在於要喚醒一般終生沉醉於空疏的陳腐的教育理論——哲學的教育學——者之迷夢，固然狠對；然而他若以這種研究法來蓋教育研究之全部，以爲牠就是教育科學的全部，未免言之太過。爲什麼呢？因爲教育學究竟是社會科學中之一種，自與自然科學稍有區別的。前者除掉量的問題外，還有質的問題，而後者雖也有質的問題，然而量的問題究屬多數。所以教育之研究，在量的方面，固然可以用科學的方法，如歸納，概括，測量，統計等等去研究；然而在質的 5 方面，則不得不採用別的特殊方法，如認識論，辯證法等等去研究的。任白戈氏說得好：『所謂科學方法只是一個歸納法，而歸納法在社會界底成功，遠不及其在自然界底成功。這是有科學底發展及社會科學底內容種種事實可考的。歸納法何以不能使社會界底研究科學化，把經濟學，政治學，社會學等，等等上升到物理學，化學，生物學等等的地步，即是說由敍述科學到說明科學的地步呢？很簡單的一

個回答，自然與社會之間有其特殊性存在，不能施以完全同一的方法。固然，這並不是說社會界底研究不宜用歸納法，因為在自然與社會底同一性上，可以用同一的歸納法，只是在特殊性上，還該用特殊的方法。一句話，社會底研究不能單用歸納法。歸納法在社會界底研究，表現不足，有加以新方法之補充底必要。用甚麼新方法呢？這就是認識論史超過歸納法底發展所提供出來的辯證法，——由黑格爾進化到馬克思的辯證法，唯物的辯證法。』（見德波林著，任白戈譯伊里奇底辯證法序言三——[6]四頁）照任氏的這一段話看起來，就可知教育之研究未必完全單靠於所謂科學的方法，就算畢乃[7]能事，然必於科學的方法之外，對於有些問題，另用思維方法，方才能夠圓滿解決。鄭宗海氏對於吉特所謂『教育之科學的研究』也曾說過：教育之研究，有不能盡出於事實之統計實施之調查或試驗一如上述者，則亦有取歷史的或比較的方法者，其事雖難如狹義科學的方法之精確而深切，然此亦無可如何之事也。』（見吉特著鄭宗海譯教育之科學的研究一三頁）鄭氏的這幾句話，也是要指示教育之研究，不可以專靠狹義的科學的方法，而應該兼顧歷史方面與理論方面之價值。總之，任何科[8]學，不能夠專靠事實；任何哲學，也不能夠專尚理論，然而哲學之所以與科學有區別的，正如拉波播爾（Rappoport）所說：不在牠們的方法而在牠們的題目。（參考拉波播爾著，青銳譯歷史哲學一二二頁）由此推論，就可知教育哲學之所以與教育科學有區別的，不是前者專用演繹的方法，後者專

用歸納的方法，而也在兩者的題目罷了。（關於這一點，以後再行補敍。）

以上所說，還是僅關於美國方面至於歐洲的方面，尤其德國的方面，究竟怎樣呢？德國的方面，如前節所述，在過去歷史上，自拍拉圖起迄於現在止，教育學這個概念，是很含糊的，牠爲哲學乎？抑爲科學乎？迄今尚論爭不已；並且在事實上，似乎是偏於以教育學爲哲學者居多。直至最近，有克來司瑪，克拉等應唱『傳統的哲學的教育學之末運』，似乎一方面要建設一種眞正意味的教育哲學，一方面要劃定教育哲學與教育科學之界限及其關係，但是他們能否做到，留待下章再行討論，

至於現在呢？我姑先由美日兩國教育哲學者對於教育哲學與教育科學之異同與關係上的意見摘要出來，然後再加以我自己的意思罷。

[9] 馬克華納說：『教育科學是處理教育所包含的範圍之主要特色；教育哲學是處理教育之境界及知識之領域上的地位。前者是孤立的組織，後者是整個的統一的解釋。換句話說，前者是關於孤立的教育理論，後者是與其他種種科學及既知世界有關係之教育理論。兩者之差別，並非在於素材，而在於立脚地。詳言之，前者是闡明素材之性質，而後者是闡明前者的素材之意味，因之後者並對於人類的知識做積極的實質的貢獻，乃是組織知識的（漸次組織意識的進化之方法）再前者是關於教育之方法，後者是關於教育之意義。最後兩者在研究方法上也各異其趣，即前者是分析的敍述，後

者是綜合的批評。』(參考原書)

10　許雷夫斯說：『教育哲學是闡明教育之意味與價值之學，然則在教育之研究上，有闡明教育之意味與價值以外之目的與使命，就是教育科學。至於兩者之關係，若從記述的見地去觀察，那麼教育之理論，是教育科學，並且理論是由於把人類的經驗放在與經驗有相互之外的關係上去說明而成立的；若從哲學的見地去觀察，那麼教育之理論，是闡明科學在事物之因果的方式之上所要關聯的經驗之意味與價值之一種計劃。……哲學是關於我們的教育的經驗之意味與價值（即我們的目的）而科學是關於我們由科學去實現教育的目的之手段與方法。』(參考原書)

11　杜威說：『教育科學認定教育為一種客觀的事實；描寫及分析對於學校組織，行政，教學，課程有密切關係的原素；又從分析去綜合普遍原理以改進教育實施。這是教育科學。教育哲學代表一種更寬闊更接近人生的態度；從經驗全體或整個的社會生活上去解釋及批評教育制度，利用各種科學知識以發見教育本義；求出最高標準以調和各種互相衝突的價值，這便是教育哲學。』(見P. Monroe, Cyclopedea of Education, Vol. IV, PP. 699-703)

12　入澤宗壽說：『對於教育過程，採用量的研究，歸納的方法，就是教育科學；而採用全體的價值的見地，就是教育哲學。』(見入澤宗壽現代教育之研究三頁)

稻毛詛風說：『教育科學是以闡明教育之事實或特殊性爲目的，教育哲學是闡明教育一般之本質爲目的。即前者是把教育單視作教育而闡明教育之皮相表面，後者是把教育視作全體文化，全體人生，全體實在之一部份而闡明教育之全體精髓；即前者是闡明教育之現象作用後者是闡明教育之意味價值，與趨向。……』(見稻毛詛風教育哲學之研究三一三——三二六頁)

上面所舉的諸家的見解，在措詞上雖則各異然而他們的內容是差不多相同的，不過杜威的見解較爲完備明白罷了。但是我總覺得這些見解，有些說得太簡略，有些說得太支離，不容易使人捉住明確之觀念。然據我個人的考察，不如借用拉波播爾對於歷史哲學與歷史學之區別的說明話罷。拉氏說：『歷史哲學與本來的科學(指歷史學而言)有分別的，不在牠的方法，而在牠的題目。歷史學是鑒定，分類，並且解釋那些我們有任何利益的特殊事實的。歷史哲學則只留心於可用以解釋歷史變革，進化的事實。』(見前引書一一二頁)由此可見教育哲學與教育科學之所以有分別的，也不在牠的方法，而在牠的題目。教育科學是鑒定，分類，並且解釋那些如何使人類社會有利益的特殊事實。教育哲學則只留心於用以解釋如何及能否促進人類社會改革，發展，或進化的事實。這樣說法，更能使我們知道這兩者之所以有區別的，並非如從前哲學家所說哲學是法則，軌範之學，科學是事實之學，經驗之學，乃應該如俄國科學的哲學者代表拉梧洛夫 (Lavroff) 所說，『哲學之唯一正當的對

象，如同整個其他科學的一樣，就是事實，事實以外甚麼都沒有了。事實可以一種或多或少的蓋然性程度論究出來。』拉梧洛夫又說：『哲學，在追求我們的統一之需要及諧和之需要底滿足中，是無數事實隊伍之一大組織者。』拉波播爾把牠引伸的說：『哲學家是科學底將軍，只有賴着參加事實所以存在之簡單的統一底戰鬥，才到達戰勝科學困難底地步。』(見前引書二四一——二頁) 照他們的話看來，更可知各種教育科學僅在牠們自己所論究的特殊事實範圍之內，追求原理，樹立法則，然而牠們不免爲狹小的眼光所限制，各種教育科學之間所追求到的原理，及樹立了的法則，彼此或者發見互相矛盾互相衝突之現象；然教育哲學就是要參加牠們之中，先用一副鳥瞰的眼光，把牠們所論究的個個問題觀察一下，再把牠們除去一切矛盾的地方，然後求出一個調和統一的辦法，以解決一切教育科學之困難。

16

17

總之，教育哲學，如上面第一節所說一樣，並非是教育科學的科學，不會在教育科學之上，在教育科學之傍，或在教育科學之前的哲學。教育哲學必須成爲科學，必須根據教育科學的已知之理，牠一方面必須創立於教育科學之後，並藉助於種種教育科學；他方面必須參加於種種教育科學之中，幫助着他們去解決一切困難。教育哲學之所以與教育科學有區別的就在於此，教育哲學之所以與教育科學有關係的也就在於此。

18 最後關於教育哲學與教育科學這兩個名稱，我還有一句話要說的，就是我覺得牠們也應該與其他一切學術有同一的辦法。具體的說，即前者應該如同所謂道德哲學，政治哲學，社學哲學等等一樣，就稱之爲『教育哲學』；後者應該如同所謂倫理學，政治學，社會學等等一樣，可稱之爲『教育學，』但是從來所謂『科學的教育學』一語，不但如同上節所說的『哲學的教育學』一語一樣，是不合於邏輯的；並且因爲教育哲學與教育科學都是一種科學，那麽，所謂『科學的』一語，更屬贅疣，可以排除的。至於『教育之科學的研究』呢；牠如果用於議論之間，與所謂『教育之哲學的研究』相對立，固然未嘗不可；然而我們把牠當做學術上的一個專名看待，好像『畫蛇添足』一樣；因此，牠也是可以廢止的。總之，名稱是與事實有密切的關係，因此，我們欲期教育哲學與教育科學各成爲一種嚴正的科學，尤非先規定其名稱及嚴分其界限不可。

第三章　教育哲學研究方法論

第一節　教育哲學的派別

1　我們在討論教育哲學的研究方法以前，則不可不先說明教育哲學的派別；因為教育哲學之所以有派別，如我在緒論裏面所說，是由於研究者所居的地位，所站的立場，所根据的根本主義，及所採用的方法之差異，有以使然的緣故。但是所謂地位，所謂立場，所謂根本假定，實在講起來，就是方法問題；因此，所謂教育哲學之派別，就不外乎方法之差異罷了。

2　從來學者們從事於教育哲學之派別的分類，有複分法，也有兩分法；並且無論複分法或兩分法，又有各種各樣之標準，即有些根据於牠們的內容的，有些根据於牠們的主義的，也有些根据於牠們的方法的等等。現在我先舉出幾個例子來，然後再加以批評罷。

3　据日本入澤宗壽的研究，他以為歐美教育哲學可分為五大派：(一)經驗論派，例如杜威(Dewey)，馬克華納(Macvannel)，克里克(Krieck)，等屬之。(二)新康德派，例如柯恩(Cohen)，那篤爾普(Natorp)，蒲哈諾(Buchenau)，科悟(Cohn)約翰遜(Johannsen)，等屬之。(三)魏

鏗（Eucken）派，例如魏鏗，波特（Budde），克塞拉（Kesseler）等屬之。（四）文化教育學派，例如迪爾推（Delthey），斯勃郎格（Spranger），凱欣斯泰奈（Kerschenstiener），黑德爾（Herder）諾爾（Nohl）等屬之。（五）現象學派，例如謝勒爾（Scheler），魯希丁貝格（Luchtenberg）辨悟（Behn），夫賴也爾（Freyer），李特（Litt）等屬之。（見入澤宗壽現代之教育哲學4）入澤氏的這種分派，是一種複分法，並且是太廣泛的；因爲這五派中除極少數人外，大半是哲學家，並非是專攻教育學者，所以他們大抵以哲學爲主體，不過順便偶然的論及教育問題罷了。即使退一步說。他們都是哲學家兼教育學家，但是他們除極少數人例如杜威，克里克等一二人的著作可稱爲眞正的教育哲學外，其餘許多人的著作，嚴格的說，直是哲學的教育學，不能歸納於教育哲學的範圍之內的。不過我們有時欲顯出現代所有的眞正意味的教育哲學具有何種性質及牠們究竟採用何種方法去研究，不妨姑與從來所有的哲學的教育學作一度比較的說明罷了。但是即使這樣說明，也
5 無須照入澤氏的那樣複分法，把牠們分析爲若干派別，甯可仿克拉（Kohla）的兩分法，把有些稱爲經驗的教育學派（Empirische Pädagogik），把有些稱爲批判的教育學派（Kritische Pädagogik）較爲便捷些。

6 照克拉的意思，所謂經驗主義的教育學，是站在於實證主義的立場之一派，所謂批判的教育學，

是站在於批判主義的立場之一派。前者是把哲學與教育學之關係縮小爲最小限度，而後者把哲學與教育學之關係擴大爲最大限度。例如廖曼（Meumann）等的實驗的教育學，及白爾格曼（Bergemann）的社會的教育學是屬於前一派；那篤爾普的社會的教育學尤其他的社會的理想主義，是屬於後一派。前一派的標語，是所謂『哲學的教育學之末運』他們以爲教育學必須建築於純經驗科學之上，而排斥形而上學的假說思辨的世界觀，及其他一切超經驗的立場；詳細的說他們以爲一切存在是以自然科學的方法所克服而得的因果律爲前提，所以這一派又可稱做『自然主義』。同時他們以時間的所生起的意識現象之法則——心意（psyche）——爲原理，所以這一派又可稱做『心理主義』（Psychologismus）。後一派的標語，是所謂『理念至上』（Idee Uber alles），換句話說，他們是以康德的先驗哲學之所謂『理念』爲最高原理；所以這一派又可稱做『新康德派』。這一派是與前一派適成相反，他們以爲人類之發展，換句話說，陶冶活動之法則，是根元於認識之根本法則。認識之根本法則可以規定陶冶之一切方面，故教育學之方法論在事實上也全與認識之方法論相一致的；因此哲學上所有的認識之根本法則，是完全可以支配教育學的。總之，這一派不但以哲學爲教育學之基礎學，並且以爲教育學不外乎是一種具體的哲學（Eine Konkrete Philosophie）。這一派又以爲理念是超時間的超經驗的，牠可以支配一切時間的經驗的意識，所以自

然之心意現象是服從於理性之法則，這就是所謂『自然之理性化』的意思。惟這一派既闡明這種理性之法則而爲論理（Logos）之原理，所以這一派又可稱做『論理主義』（Logizismus）。

7 以上所述，是克拉之分派法及其解釋之大略。然則這兩派究竟有什麼根据？是否健全呢？据我個人的見解，以爲前一派在表面上看來，似乎有客觀的態度，因爲他們是以純經驗與歸納法爲根据，而排斥形而上學的。然而仔細的觀察起來，惟他們是以純經驗爲出發點，而所謂純經驗，除掉人類的感覺的表象外，一無所有的，至於事物之存在的認識，他們完全不顧的，所以他們對於萬有之存在，不是委之於『不可知』，就是以爲感官所接觸的東西就是存在。惟其如此，所以牠們雖則俳斥形而上學，

8 然而自身却陷於形而上學的謬誤。李特說得好：『實證主義的實驗教育學就是根据於把萬有一切看做自然科學的實在之「自然主義之形而上學」（metaphysik des Naturalismus），其實他們早已表示出哲學與教育學欲切斷而不能切斷之必然的關係了』。李特的見解，確是至論。現在我再進一步說，這一派所謂純經驗，既以感覺爲本位，那麼，在這一種意味上，與其稱牠爲客觀論，甯可稱牠爲主觀論。我們姑不問其爲客觀論或主觀論，總之，牠不顧到主觀與客觀間之統一性，換句話說，牠不知道意識與存在間之關係，確是一個明顯的謬誤。再詳細的說，牠一方面既根据於因果律而自命爲自然科學的方法；他方面又以意識現象之法則上所謂『心意』爲原理，可以稱做『心理主義』，

這豈不是陷於自身的矛盾嗎？況且牠多少含有機械觀或宿命觀之色彩，惟其如此，所以李特指爲一種『自然主義之形而上學』決非無故的。這樣說起來，這一派以『哲學的教育學之末運』爲標語，而欲宣告所謂批判的教育學之死刑，殊不知牠自己也有極大的缺點，因此牠能否戰勝所謂批判的教育學，到底還是一個疑問。

9　至於批判的教育學呢，牠既如上面所說，是以超時間的超經驗的所謂『理念』爲出發點，而以所謂『理念至上』爲標語，所以一望就可見牠是一種形而上學的主張。惟其如此，故前一派認牠爲傳統的哲學的教育學而欲宣告其死刑的，決非過分的。固然那篤爾普是以論理之法則爲中心，而他所謂論理之法則，就是包含理論的認識，實踐的意志，與審美的感情三方面的廣義的意識之法則；所以他以論理學，倫理學，及美學三種哲學爲教育學之基礎學，就中尤以論理學爲最上位而統其成。照這一點看起來，他似乎很注重於認識方法的，然而他究竟還以理念這個東西爲上述的三個客觀世界

10　的終局之統一點或目標點，使牠們得到一種普遍妥當性。惟其如此，故那氏之所謂『論理』("Logos")多少含有神祕的色彩。他晚年關於"Logos"一語有下面一段話，他說："Logos"是根源於神，牠存在於世界中，牠居住於人類中，無異存在或居住於神的所有物之中一樣。但是這種"Logos"祗要肯歡迎牠，並且在我們的靈魂的後面，聽牠的無言之聲，那麼，牠忽然生活活的出現於人類之中了。

』(見 P. Natorp, Individuum und Gemeinschaft, 1921 S. 26)，觀那氏的這幾句話，就可知道他所謂『論理』是很富有神祕的宗教的色彩，若與現代的認識方法，尤其與今日的唯物的辯證法，不可同日而語的。因此，那氏的批判的教育學與其稱做哲學的教育學，甯可稱做形而上學的教育學，無怪乎前一派對於牠攻擊不已而欲結束其末運的。

以上所述，是我個人對於上面兩派教育學之略評。但是牠們也不無各有可取之點，並且牠們所說的主張也有可以統一調和的地方；然則什麼地方可取，及怎樣統一調和呢？讓諸後面再說。現在我先要補敍的，就是關於克拉的這種分派，還是僅限於德國的方面，並且在德國方面，他也還舉出摩曼，[11]白爾格曼，那篤爾普諸人來做這兩派的代表。這樣說明過於簡略，較諸入澤氏的那樣過於複雜，不免有『過猶不及』之嫌。但是本書爲篇幅所限制，也不能把這兩派所有的一切學者的教育學說一一[12]敍述出來，祇得讓諸將來再說。現在我對於美國杜威的教育學說姑先略略論及一下罷。杜威的教育學說，也是一種經驗論，論理應該屬於前一派；但是牠的經驗論，是發源於詹姆斯(W. James)的實用主義？而所謂實用主義，雖是經驗論，然而只是澈底到邏輯的終局的經驗論。詹姆斯自己曾說過『實用主義是急進的經驗論。』(參考詹姆斯著，信仰之對於意志底依存關係) 因此，杜威的教育學說，儘可自成一派，而稱做『實用主義派。』不過所謂實用主義，既是經驗論，尤其是急進的經驗論，故

牠更有主觀的色彩；況且在事實上，牠是以人爲萬物之尺度，而以爲凡是有效用的東西，就都是眞理，故牠較諸普通經驗論更忽略事物的存在問題。惟其如此，故有時可以歸納於普通所謂經驗論的範圍之內，一併論述罷了。

除掉上述的分派外，邱椿氏關於教育哲學也有一種分派法。邱氏的分派，也是一種兩分法。具體的說，他根据於杜威的哲學派別的講話 (Types of Philosophic Thought, Syllabus) 把古今來歷史上的一切教育哲學學說分爲兩大派：一派叫做『農業派的教育哲學』，他一派叫做『工業派的教育哲學』。邱氏以爲前一派是生物的自然觀，將自然比作動植物的生長；後一派是機械派的自然觀，將自然比作工人製造貨品的歷程。他並以爲一部教育哲學史是階級化的教育哲學之戰爭史，農業派是代表貴族階級，工業派是代表平民階級；這兩派的教育哲學經過一次衝突，必多一次的修正，但最後的勝利當屬於無產階級的或工業派的教育哲學，是爲唯物主義的教育哲學——完全建築於科學之上的教育哲學。(見廣州中大教育研究第十三期，或北平師大教育叢刊第二卷第一期) 邱氏的分派法，是嶄新的，創見的，而發前人所未曾發的。但是他的論調中還有幾點應該再加以商榷的：第一點，邱氏以爲農業派的教育哲學是先於工業派的教育哲學而發生的，然据我個人的見解，以爲原始時代的人類思想，最初是爲物質生產力所決定的；這種物質生產力是以勞動及自然

爲主要條件：質言之，牠是屬於純粹技術的槪念。惟其如此，故當時教育思想，是屬於工業派的；至於農業派教育思想，却是後來隨着生產力之發展，與原始工業派的教育思想相衝突，得到勝利而興起的。第二點，邱氏僅以爲農業派的教育哲學與工業派的教育哲學經過一次衝突，必多一次的修正；但是他未曾說過出經過修正之後的那一派的教育哲學，是否屬於全新的東西；因此，就容易使人誤會以爲農業派與工業派遞次鬥爭之後，所謂工業派，就是純粹的工業派；所謂農業派，也就是純粹的農業派了。殊不知這兩派的教育哲學經過每次互相衝突之後，所謂農業派不是全新的東西，其中却多少含有以前工業派的東西；而所謂工業派也不是全新的東西，其中却多少含有以前農業派的東西；如此的一步一步的推動前進，都是兩者交互變化發展着的。第三點，邱氏以爲最後的勝利當屬於工業派的教育哲學，這也是不甚合理的，殊不知世上沒有一件是有最後的勝利的，假定牠有最後的勝利，那麼，世界進化豈不就告停止嗎？原來世界進化是無始無終的，是一直向前發展永不停止的；因此，這一次勝利者不過較諸前一次勝利者稍有進步罷了；同一道理，將來必有較諸這一次勝利者的更進步的東西演化出來的。這樣說起來，今後所戰勝之工業派的教育哲學，決不能如邱氏所說，當做最後勝利者看待的。第四點，邱氏的全篇文章，是太缺乏眞正的科學方法——辯證法的唯物論或唯物的辯證法——之應用，因此，牠不免陷於第十八世紀法蘭西的機械論宿命論唯物主義的地位；如此，很

難如邱氏所期待，把教育學得成爲嚴正的科學。以上諸點批評，我因爲篇幅所限制，不能詳盡，祇得在此地姑述其大略罷了。至於詳細的討論，我另有與邱氏直接討論之文字，容俟將來再行發表。

以上所述，是關於入澤宗壽，克拉及邱椿三氏對於歐美中國的教育哲學之分派。除此之外，當然還有許多人之分派法，現在無暇備述，至於我個人關於現代中國的教育哲學之派別，也曾舉過一次，把牠分做三派：（一）經驗論派或實用主義派，例如從來那些僅紹述杜威一派的教育哲學者們屬之；（二）新康德派，例如范壽康氏屬之；（三）唯物論派，例如邱椿氏屬之。（見廈大學報第一卷第一期）至於這三派的教育學說的內容，請參各譯者或各著者的譯本或原書，但是現在祇看我在前面對於各派的教育哲學所評論的話，就可得其梗概了。至於我的論調，是否得當，是另一個問題罷了。

16

第二節　教育哲學建設的必要與可能

教育哲學建設的必要與可能，本來已經不成問題了，因爲我在前面已經說了許多話，無非是以『教育哲學建設是必要的並且可能的』爲前提的緣故。但是還有許多人對於教育哲學頗置懷疑，以爲牠在實際教育上是不必要的東西；他們不但對於教育哲學這樣菲薄，就是對於哲學也一樣的鄙棄的。杜威曾對於這個疑問，已經設定許多理由以解答牠了。（見 J. Dewey, Democracy

1

2

and Education, PP. 381-383）或鄒恩潤譯本民本主義與教育五九四——六頁）最近又有些哲學否定論者們常喜歡引用昂格斯的『哲學之末運』一語以作他們自己的見解之護身符。殊不知昂格斯的眞意，並非在於要宣告一切哲學本身之死刑，乃是反對那些欲建築一個以絕對眞理爲對象的體系，並欲藉此絕對眞理的力量以解決或除去一切矛盾的東西之哲學。昂格斯自己及德波林等關於這個問題都有詳細之說明。奈現在爲篇幅所限制，不能備述。但是爲明瞭他的這一句話計，略略把牠補敍一下罷。昂格斯所謂『哲學之末運』一語，是指哲學的體系之終結而言；換句話說，就是以爲哲學的體系到里格爾手裏已經完結了的意思。因爲黑格爾所發明的辯證法是可以給哲學者們去追求相對眞理，而不必只管盲目去追求無論如何都接近不到的所謂『絕對眞理』。所以他以爲『哲學到黑格爾手裏已經完結了。因爲一方面，他的體系是一切過去的發展之偉大的總和；他方面，他自己雖是無意識的，但他指示一條從體系的迷宮中走出來向世界之現實的實證的認識方面去的道路給我們看。』由此可見今後之哲學，並用不着我們再去孜孜從事於哲學的體系之建設，祇要我們應用黑格爾的辯證法把各個事象當做未成的，變化的，流動的，生活活着的東西去研究，自然會得到一個相對眞理，可以由矛盾中求出一種統一性。這樣說起來，哲學這件東西，並非不必要，却是很必要的，因爲宇宙間及人類社會間的一切事象，都是變化的；一切問題，都是互相矛盾着的；推

其越變化，越矛盾，故越要哲學去研究去解決，越要哲學家去幹這種事的緣故。

照上面一段話看起來，教育哲學建設之必要，可以思過半了。杜威說：『社會哲學的發生，一定是在社會有病的時候；政治哲學的發生，一定是在政治有病的時候。』(見杜威五大講演，社會哲學與政治哲學二頁) 由此我們也可以說：『教育哲學的發生，一定是在教育有病的時候。』這還是就消極的方面而言的；至於積極的方面哲學也是必要的。馬克斯說：『先有生活，然後才以哲理研究。』馬克斯的這一句話，無非要指出哲學是由於生活的要求而發生的意思；換句話說，人類既有生活，每遇生活上尚未解決的問題，總想出一個法子去求解決，這就是哲學。所謂『哲學』，照希臘的字源，是『愛智』之義；而所謂『愛智』就是要在生活上去求解決什麼問題的方法的意思。照杜威的見解，『教育就是生活』，那麼，教育哲學也是由於生活的要求而發生的。關於這一點，我在前面第二章第一節裏面已經說過了，無須多事贅述。再就『哲學即愛智』的方面而論，所謂教育哲學也就是要在教育上要去求解決什麼問題的方法的意思。總之，哲學或教育哲學，對於人生，無論在積極的方面或消極的方面，都是必要的。

如上所述，教育哲學建設之必要，已經確定了。然則教育哲學之建設，究竟可能嗎？如其不能，那麼，究竟有什麼理由與根據？以下所論，就是關於這個問題。

10 我們在討論教育哲學建設的可能問題以前，則不可不先解決教育科學建設的可能問題，因爲在任何學術上，如果牠未經成爲一種科學的時候，當然不能夠望其先成立爲一種哲學。固然有些學術，在歷史上先有哲學，然後再由哲學脫離，產出某種科學；然而教育這種學術，除掉最近不計外，在過去的歷史上，無論教育哲學或教育科學，均未曾成立；所有的，如前章所說，祇有不健全的傳統的哲學的教育學罷了。況且有史以來，自柏拉圖起迄於第十八世紀初的教育學者，他們只提出種種教育問題，而未曾論及教育學應否及能否成爲一種『學』。11 就是自第十八世紀初以來之教育學者，例如康德，只說教育應該成爲一種科學；又如裴司泰洛齊（Pestalozzi）也只說教育學之建設，是世上最困難，而且在人文發展上最有責任之事業；但是他們並未確定教育學建設之可能或不可能。直至第十九世紀之初，自修來瑪希提出『教育學能否成爲一種之學』這個問題以來，一時議論紛起，莫衷一是。有些人列如修拉瑪希，海爾巴脫以爲目的是普遍的，然而方法不是普遍的。有些人例如迪爾推，以爲方法是普遍的，然而目的不是普遍的。有些人例如白爾格曼以爲目的與方法都不是普遍的。有些人例如德林（Däring）以爲目的與方法，都是普遍的。以上四派，從大體上觀察，否定論者以爲歷史有特殊性，心理學也不能有普遍之法則；肯定論者以爲歷史與心理學都可以得到普遍的法則。這兩方面的見解，究竟孰是，讓諸後面再行批評。

12

此外日本長田新以爲世人對於『教育學能否成爲學』這個問題，還有許多之懷疑；有些人以爲教育爲一種之藝術，有些人以爲教育爲一種之技術，有些人以爲教育上的一切命題，都是從實際中所獲得的純粹經驗的東西，並非從什麼最高原理所導出的。惟他們有這些見解，所以他們以爲教育學是不能成爲一種學的。長田新對於這些見解，已經批評過了。他的批評，大體以爲這些見解都是片面之眞理，不能就斷定教育學不能成爲一種學的。（上面四派的見解，見日本教育大辭書四五六頁；長田新的說明及其批評，見長田新現代教育哲學之根本問題一七七——一八〇頁。我曾經把牠們翻譯出來，在我的廈大教育哲學講義初稿裏面發表過了。後來又承戴景曦君把牠們引用在廈大週刊第十一卷第二十二期裏面登載過了，可資參考。）

13

我個人對於上面數派及長田新所舉的三種見解，也曾作過一度之批評，（這也承戴景曦君介紹過了）現在摘要如下：

我以爲他們有幾個共通的錯誤：第一他們不明瞭歷史的重要性，以爲歷史上各時代會產生特殊型式之人物，殊不知在各時代的事實之間，可以得到一個共通的一般的法則，這叫做『進化法則』。因此，歷史決不會妨害教育學的普遍性。第二，他們昧於理論與經驗的關係，他們以爲理論自是理論，經驗自是經驗，兩者背道而馳的；殊不知理論固然離不開經驗，而經驗也離不開理論的，兩者是互相

依存的；不過歷史上的最初期的理論，確是由於經驗而發生的。馬克斯說：『先有生活，然後才以哲理研究。』這就是這種意思。可是理論一經成立，牠就會反過來去支配經驗。杜威說得好：『大概思想學說最初發生的時候，都是果而非因；但發生以後，牠又變做因了。……』（見杜威五大演講，社會哲學與政治哲學四頁）更本質的說，理論與經驗，是有『對立物的統一性』的東西；因此，教育經驗決不會妨害教育理論之成立的。第三，他不明學與術的關係。其實這一點與上面第二點相同，可以無須多所說明。但是我關於『教育爲一種之技術』的這一種見解，在此地再加以一種解釋罷，我以爲如果我們把教育行動與教育的觀念形態分開來說，那麼教育行動確是一種技術；（關於這一點，我在下面第四章裏面討論教育的本質的時候，再行詳論。）而教育的觀念形態，却不是一種技術，乃是一種整整堂堂的學問。即使退一步說，凡是學問，都可稱爲技術；然而這裏所謂『術』是已經精煉了過的有組織的有系統的技術，可以包含於『學』的裏面，並非就是教育行動上所有的非組織的或稍稍組織化的技術。（關於這一點，也待後面再說。）總之，所謂教育，是一件事，所謂教育學，是另一件事，兩者是不可混爲一談的。這不但對於研究教育學者應該這樣注意，就是對於研究任何學術者，都不可不這樣注意的；不過教育這種東西是與其他一切學問有點不同；具體的說，教育這種東西，是自下而上的；再具體的說，是自最下層的教育行動起一直升到最上層的教育哲學止，一線連貫的；所以我們更

必須把所謂『教育』與所謂『教育學』的概念看得清楚，然後才不致把教育學看做一種之技術的。(以上批評，有些是摘要自我的舊稿，有些是我在此臨時想到的。關於前者，可參攷廈大週刊第十一卷第廿二期四——六頁；關於後者容我在後面再行補說。)

照上面所討論的話看起來，教育科學與教育哲學建設之必要與可能，再沒有懷疑的餘地了。現在我再退一步說，假定這兩者因受歷史性，或時代性的限制，不能在一切時代都有普遍妥當性與必然性的體系；然而從現代哲學家例如培根，馬克斯，昂格斯等的眼光看起來，這些都是不足輕重的事體。我們祇要在正當的科學方法的定立之中看到自己的主要的課題罷了。因此，教育哲學建設可能與否，還不是在於教育本身上，乃是看我們怎樣去建設；換句話說看我們究竟用什麽方法去研究教育哲學這個問題。所以本章最後一節留在其次，就是要討論這個主要的問題。

第三節　教育哲學的研究法

我在前面好幾節裏面已經把教育哲學的研究法暗示或明示過了。現在我再具體的把牠討論一下罷。教育哲學之研究，如同研究其他一切學問一樣，有兩種主要的方法，一是歷史的方法，一是認識論的方法。但是這兩種方法，並非是並列的，乃是交錯的；不過歷史的進行往往是飛躍的又似鋸齒

狀的，因此，有些時候得不到一種普遍探究，則不得不借助於認識的方法罷了。關於這一點，已經爲現代學者們尤其如黑格爾，昂格斯二人所證明了，無需我再事贅述。2 什麼是歷史的方法？牠是從歷史的方面自原始時代起一直至現在止把整個教育事象（包括事實與理論）探究其緣起，變遷與趨勢；然後再由種種所探究而獲得的成果中決定教育上的諸種根本的條件，並發現怎樣促進人類進化上的一般的法則。這種歷史的方法，就是爲前面所謂實證主義的教育學者或經驗的教育學者所採用的。可是這種研究法，還是一種歸納法；而這種歸納法，確如任白戈氏所說，只可用之於自然界事象的研究，如果把牠用之於社會界事象的研究，還嫌不足，所以關於教育之研究，應該於歷史的方法之外，3 兼採用別種特殊的方法。這種特殊的方法，就是我在上面所舉的認識論的方法。然而所謂認識論的方法，不止一種：有所謂先驗的認識論，有所謂經驗的認識論，有所謂唯物論的認識論，有所謂辯證法的認識論；而所謂辯證法，又有所謂唯心的辯證法與所謂唯物的辯證法之區別。

如上所述，認識論既有這許多種，然則教育哲學之研究，究竟以採用那一種認識論爲最適當呢？4 我們欲解決這個問題，又不可不對於上述的種種認識論先作一度簡略的說明。所謂先驗的認識論，是專憑思辨去推究的一種方法。這種方法，是發軔於康德的先驗哲學；據康德的意思，以爲知識可分爲兩種：一是所知，一是能知。前者是事物之存在，康德把牠叫做『物如』，以爲牠是不可知的，後者是

人類思想的範疇，是人類生來具有的，是先驗的，所以我們欲知事物之存在，祇有用這種範疇去認識，捨此末由。由此就可見先驗的認識論是一種演繹的思辨方法，極端的說，是一種玄學或形而上學的方法，因此，沒有採用之價值的。5 復次，所謂經驗的認識論，是專憑感官的判斷去推究的一種方法。這種方法，以為感官所接觸到的現象，就是事物之存在。這樣說法，也是容易陷於玄學的地位，因為如我在本章第一節裏面所批評的，牠是太重視經驗，以感覺為唯一可靠的東西的緣故。6 復次，所謂唯物論的認識論，是專測定或分析去研究的一種方法。這種方法，是第十八世紀法蘭西唯物主義的哲學者所採用的，他們把事物看做死的，靜止的，不會進展的東西；換句話說，他們對於事物的變化，不過看做機械的遷移罷了。所以他是一種機械觀宿命觀。7 復次，所謂唯心的辯證法，是把事物放在牠的歷史過程中去觀察的一種方法，這種方法，是發明於黑格爾；他把一切事物看做發生，發展，消滅的東西；換句話說，他以為一切事物都是由矛盾之中互相排斥互相消解出來的。他的公式，就是『正』——『反』——『合』。但是他是以觀念論為出發點，換句話說，他以為人的意識當中有這種辯證律之存在，然後由這種辯證律去認識一切事物之存在，所以這種方法稱做唯心的辯證法。8 現在有些人稱牠為玄學的方法，實基於此。最後所謂唯物的辯證法，最初是為馬克斯所發明的；他把黑格爾的唯心論的辯證法倒轉頭來而變為另一種辯證方法。這種方法既是從黑格爾的辯證法蛻化出來，所以牠的公

式，也是『正』——『反』——『合』。不過馬克斯既是以唯物論爲出發點，故他的辯證法，稱做唯物的辯證法。德波林說：『馬克斯與昂格斯，都以辯證的方法爲體系底靈魂和內容底形式。其原因就是因爲辯證的唯物論底方法是表現自然及歷史底代數學；而且還包括着諸現象底聯絡及自然和人類社會所固有的一般運動法則底總體。我們到底應該如何踏入現象底科學的研究呢？辯證的唯物論底方法，便是指示這個問題的。如果我們以算術的數量來代替數學的表現，即是說如果我們以辯證的唯物論底方法應用於一定的具體現象之中，那麼，我們便因此發見一定的內容之現實的原因與聯絡。』（見德波林著，任白戈譯，伊里奇底辯證法九六頁）照德波林的這一段話看起來，就可知凡上所舉的其他諸種認識論，都不可與唯物的辯證法同日而語的。因爲前者不是把事物當做不變的東西看待，就是視事物之存在爲意識所决定的；而後者一面把事物當做變化，運動，發展的東西看待，一面認定意識爲事物之存在所决定的緣故。惟其如此，故唯物的辯證法，不是屬於玄學或形而上學的方法，乃是一種眞正的科學方法。這種眞正的科學的認識方法，是由從前的各種認識論發展到一個最高段的認識論。由此可見認識方法自身，如同思想形態之必然的進化一樣，也是必然的進化的。

如上所述，唯物的辯證法，既是一種眞正的科學方法，所以我們關於教育哲學之硏究，也祇以採

11 用這種方法為最適當。照李特的見解，以為經驗的教育學與批判的教育學，各有所偏；因此，近來德國學術界有把這兩種教育學綜合起來而變為一種『生命哲學』(Lebensphilosophie) 之傾向。他又說：『打破因果之鎖與論理之型，而發揮自己內面的生產力，就是生命之本領。』(見Th. Litt, Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal, 1924.) 李特的這種見解，雖則是他所謂『現象學的方法』上的一種主張，並不是表示教育哲學之研究必須以辯證法為基礎的；然而試看他所說的『思想之發展是內面的，是聯絡的，又是辯證的』這幾句話，（見同書）多少是與辯證法相近似的。不過他當然未曾主張一定是要用唯物的辯證法罷了。除掉李

12 特外，還有杜威的教育哲學，也應用辯證法的。他的著作民本主義與教育一書，隨處可以見到這一層的；他所謂『二元對立之統一調和』不外乎是辯證的方法。不過杜威的教育哲學是以實用主義為根據，因此，他的辯證法，多少帶有實用主義的色彩；我無以名之，名之曰『實用主義的辯證法』。同時，

13 杜威的教育哲學，依照平克微支 (Pinkevitch) 的批評，有兩缺點：(一)觀念形態之保守，即杜威立於現存之社會制度上，主張以學校適合國家之需要，終屬與虎謀皮，必無結果的；(二)工作觀念之誤謬，即杜威欲以工作教育為調和階級衝突之手段，實不啻資產社會之代表，非社會主義者所謂工作學校之教育；故彼之所謂工作，不可以同日而語的。(見A. P. Pinkevitch, The New Education

in the Sovoit Republic, pp. 173-177) 由此可見杜威所謂『二元對立之統一調和』，也不過在美國現存之社會制度上，把一切矛盾衝突的教育現象，弄成爲平衡的狀態，而得到妥協改良的結果，美其名曰『德謨克拉西的教育』罷了。因此，杜威的辯證法，並非就是唯物的辯證法；我又無以名之，名之曰『德謨克拉西的辯證法』。所以杜威的這種教育哲學，除掉牠太偏重實用及太過重人爲兩點外，牠的大部分若應用之於工業經濟組織完全尙未開始，正要借助資本制度以促其民生發展之國家——好像目前的中國——也許有治標救偏之效用；然而牠若應用之於像美國這樣的資本主義過度膨脹之國家，那就不免有思想陳腐之誚。

如上所述，若照李特的主張，那麼，德國有德國教育哲學所應用之辯證法；若照杜威的主張，那麼，美國也有美國教育哲學所應用之辯證法。這是因爲德美兩國各有各的特殊性，則不得不各有研究教育哲學之特殊的辯證法，但是唯物的辯證法，是馬克斯所發明的。這種辯證法的特徵就是在對於一種矛盾；一方面要打破牠，他方面又要促成另一種矛盾，如此繼續的推動前進，永無停止的。這樣說起來，那麼，我們若把牠應用之於中國教育哲學之上，豈會適合於中國國情嗎？關於這一個問題，我們不可不有一番之討論。第一點，我們對於世界上的事物，究竟把牠們看做怎麼樣的狀態存在着；牠們是運動的呢？如果看做靜止的，那麼，我們就沒有什麼可說了。昂格斯說得好：『不運動的物體，簡直沒

有什麼可說』所以我們不得不把牠們當做運動着，變化着，發展着的東西看待；況且在事實上牠們確是這樣進行的。惟其如此，故我們祇有遵守辯證律的第二點，我們旣認定世界上的事物是運動的，那麼，牠們怎樣會運動呢？凡是運動的事物，一定是一物與他一物相矛盾相衝突而失其平衡的時候，才會發生運動；否則，祇有一物單獨存在或者兩物互相平衡的時候，還有什麼運動之可言。但是天下決不止一物，而一切事物又決非都是平衡的，所以牠們是繼續運動着的。惟其如此，故我們又不可不承認世界上的事物都是互相矛盾的。第三點，我們雖則認定世界上的事物都是矛盾的，然而我們並非說這些矛盾現象不能打破的；而打破之後，就沒有矛盾的。但是我們的意思以爲這些矛盾現象在某一時期可以打破的，而打破之後，在後一時期與另一物又發生高一段的矛盾。這就是說世界上的一切事物互相對立而互相消解；消解之後，又互相對立而互相消解；如此，由低一段進於高一段，一段一段的推動前進，才有進化之可言。設使不然，世界就告終止，那就與進化律相背馳了。第四點，我們旣[16]認定世界的事物是一段一段的推動前進，那麼，我們就可知事物的進化，有一定階段之存在，不能越級而進行的。所以同是應用辯證法的人們，並非彼此可以取同一步驟的；但是他們必須先檢查各個社會的特殊性，然後再定其步驟的。同時我們要知道的，就是我在上面所謂打破矛盾現象，也有『徐徐的』與『急劇的』手段之分別；而這兩種打破手段，也視各個社會的特殊性而決定的。

以上四點，還是僅對於辯證法而言的；至於『唯物的』一語，留待下面再說。現在我們單就辯證法而論，牠若應用於中國的社會科學之上，那決不會有與中國國情相背馳的。怎麼樣說呢？因爲中國社會是一個三民主義的社會。所謂三民主義，在字義上講，是求國際上，政治上，及經濟上之平等自由；但是在方法上講，就是在一切不平等不自由之中求平等求解放。惟其如此，故牠就是辯證法上所謂『一切事物互相對立而互相消解』的意思；再明顯的說，牠就是由『矛盾之中求出其互相拒斥而互相滲透的東西』的意思。這樣說起來，我在上面所討論的辯證法的頭三點，無一不適合於三民主義的原則了。至於最後一點，也不會有與三民主義相背馳的。怎麼樣說呢？因爲我在上面說過了，同是應用辯證法的人們，也必須先檢查各個社會的特殊性究竟怎樣，然後再定其步驟的緣故。現在我再具體的說，我們應用辯證法的時候，必須先看目前的中國情形究竟怎樣，他的發展階段剛到了什麼程度，然後再後定其步驟。再就打破目前的中國社會的矛盾現象而論，我們究竟採取『徐徐的』或『急劇的』手段，也必須視其特殊性之如何而定的。惟其如此，故辯證法本身上不成什麼問題，祇看我們怎樣活用罷了。但是就根本而論，我中國的教育哲學，無論如何，不能不應用辯證法；因爲中國社會的基本範疇是三民主義；而三民主義，如上所述，是一種革命方式。惟其是革命方式，不管牠是『徐徐的』或『急劇的』，而牠總是認定社會進行法則是在矛盾中推動前進的，故中國的教育哲學，斷非應用

17

18

辯證法不可。

然則我們爲什麼一定要應用唯物的辯證法呢？關於這一個問題，有下面之解釋：第一點，現在我們研究任何學術，如前面所說，必須以各種實證科學所已獲得的成果爲根據，而不可憑空去思索的。現代實證科學者已經告訴我們說，世界是物質的；因此，我們不能不認定教育事象也是物質的。不過實證科學者只說世界是物質的，不明白世界是物質運動的過程；這是很錯誤的。然而我們認定教育事象雖是物質的，但是牠並非死的靜止的，乃是運動的、變化的東西；換句話說，牠但是一個繼續發展的過程。惟其如此，故我們不單取唯物論，而取辯證法的唯物論或唯物的辯證法。第二點，我們既認定世界是物質的，然則我們會不會與中國歷史上哲學觀相背馳嗎？我敢斷定的說，這是不會的。中國最古的政治哲學——大學——一書，開宗明義的就提出一個『物』字；牠說：『致知在格物，……』牠又掉轉頭來說『物格而後知致，……』這兩句話，就是說事物是世界上最原始的東西，然後再由事物產生知識，意志思想，個人家庭，國家，乃至天下的意思。這豈不是與馬克斯所謂『意識爲存在所決定，不是存在爲意識所決定』的話相一致嗎？惟其如此，故我們要採用唯物論。更進一步說，所謂『格物』並非把事物當做死的靜止的東西去處置，乃是把事物當做運動的變化的東西看待，並放在牠的歷史過程中去觀察的。顏習齋說：『格』即「手格猛獸」之義：……；……手格其物而后知至。』顏氏所

謂『手格其物』一語，就是說事物本身不能發展的，祗有外界的事物與我們的身體的物——手——相遭遇，才有發展之可能。這就是現代心理學尤其完形派心理學之所謂『主觀與客觀之統一』的意思，也就是辯證的。惟其如此，故我們不單取唯物論，而取辯證法的唯物論或唯物的辯證法。第三點，所謂『唯物論』是不是與三民主義之哲學的基礎相適合呢？孫中山先生雖則沒有說他的根本假定是唯心的或是唯物的；可是他在建國大綱裏面開首便說：『建設之首要在民生，……』而他每說民生，處[23]處不離衣食住行；質言之，不離經濟生活。所謂經濟生活，非物質而何？論者往往喜引用孫先生的『民生為社會進化的重心，社會進化又為歷史的重心。歸結到歷史的重心是民生，不是物質。』這句話來[24]斷定孫先生的根本假定，不是物質的。殊不知孫先生的意思是在於以為『物質』一語，只可用來說明一社會與他社會間的差別，而不能用來說明一個社會的變動；因此，如果說明一個社會的變動時，只有用『民生』一語之一法，所以他說『歸結到歷史的重心是民生，不是物質』。不但孫先生是這樣的，[25]就是馬克斯何嘗不是這樣的呢？馬克斯關於他的史觀，有所討論時，不用『生產力』或『物質生產力』(Produktivkraft oder materielle Produktivkraft) 的文字，而用『社會生產力』(gesellschaftliche produktivkraft)。因為所謂『物質』，所謂『生產力』或『物質生產力』，都是純粹技術的概念，不是屬於經濟的社會的範疇；而孫中山先生的三民主義與馬克斯的共產主義都是經

濟的社會的範疇，所以前者說歷史的重心是民生，後者說歷史的重心是社會生產力。然而他們一離經濟的社會的範疇而說明純粹技術的概念時，前者當然說『物質』，後者當然說『生產力』或『物質生產力』。惟其如此，故我以爲孫先生的根本假定，如同馬克斯的根本假定一樣，都是唯物的。不但兩者的根本假定是一樣的，就是兩者的研究法，也是一樣的；所以我以爲三民主義爲根本假定之中國教育哲學的研究，也不可不應用唯物的辯證法或辯證法的唯物論。

但是這裏所謂『一樣』，是指兩者的形式而言的；至於兩者的內容，當然是隨着空間與時間而差異的。例如就縱的方面講，原始時代人類的民生或社會生產力與現代社會人類的民生或社會生產力相比較是不同的；就橫的方面講，西洋社會人民的民生或社會生產力與中國社會人民的民生 26 或社會生產力相比較又是不同的。惟其如此，故孫先生所倡之三民主義是爲中國社會人民的民生所產生之範疇，而馬克斯所倡導之共產主義是爲西洋社會尤其資本主義社會的社會生產力所產生之範疇，兩者是各異其形態的。惟其如此，故前者是適用於目前的中國社會，而後者是適用於有些西洋社會的。這樣說起來，中國教育哲學，雖則應用唯物的辯證法來研究，然而我們應用唯物的辯證法的時候，又是與目前的中國社會實際情形相照顧而活用的，決不會把牠當做一個劃一的模型看待的。原來唯物的辯證法，如前所說，是哲學的體系，再明白的說，是一個眞正的科學方法；而所謂體系

或方法，固然可以說是一般的普遍的，再具體的說，是一切客觀的靈魂；然而爲同一的體系或方法所建設之兩種教育哲學的內容，未必是一樣的，換句話說，牠們是特殊的。再具體的說，例如有兩種同用唯物的辯證法所建設之教育哲學，雖則都可以稱爲『唯物的辯證法的教育哲學』，然而如果一種教育哲學的內容是共產主義，他一種教育哲學的內容是三民主義，那麼前者應該稱爲『共產主義的[27]教育哲學，』後者應該稱爲『三民主義的教育哲學。』如果我們更要進一步，欲把這兩種教育哲學[28]的體系，方法，對象，內容包括爲一處；同時又把這兩種教育哲學分清界限，那麼前者可稱爲『唯物史觀的教育哲學，』後者可稱爲『民生史觀的教育哲學』。

以上六節，我已經把教育哲學之概念及其研究法說明一過了。自下節起，我就着手討論教育哲學之內容。這種教育哲學的內容，就是上面所說的要研究『什麼是教育？』『爲什麼教育？』『怎麼樣教育？』及『教育的價值究竟在那裏？』『牠有什麼效果？』等問題；一句話，要創立一種三民主義的教育哲學。但是我還先聲明的，任何學術，又都不能完全獨立研究，必須借助於他種學術的地方居多。這就是[29]任何學術之研究，除掉採用歷史的方法與認識論的方法外，還須採用比較的方法。不過比較的方法可以包括於歷史的方法之中，無須再事贅述罷了。惟學術之研究，既要兼用比較的方法，故我們研究[30]教育哲學之內容，除掉『孫文學說，』外還常常要借用其他學者的學說，尤其要借用馬克斯一派的

學說來說明，以資比較的研究。因爲三民主義與共產主義雖則如上面所說，不是屬於同一之範疇，然而兩者却有一種密接不離之關係。孫中山先生自己也說過：『共產主義是民生的理想，民生主義是共產的實行。所以兩種主義沒有甚麼分別，要分別的還是方法。』孫先生又說：『民生主義大目的，要[31]衆人能共產，不過是共將來不是共現在。』惟其如此，故我們研究中國教育哲學之內容，固然不必須時時要顧到目前的中國社會之實際情形，然而同時又不可不懷抱有一種將來的中國之終極理想。[32]我中華民國教育宗旨裏面，是包含有自目前的人民的生活起一直推及於世界大同止，就是這種道理。我們明乎此，才能開始研究中國教育哲學之內容。再普遍說的，不但中國教育哲學應該這樣研究；就是一般社會的教育哲學，也都應該這樣研究的。

第四章 教育本質論

第一節 教育的本質

什麼是本質？所謂本質，就是一切事物之最後的決定要素。譬如物理，物的本質是電子；觀電子之配合及其運動之差異，就形成無數之物理現象。然則教育的本質究竟是什麼呢？教育的本質，現在還沒有像物理學所謂電子這樣的專名，隨各人的立場而定的：例如有些人例如那篤爾普站在唯心的立場，以爲教育的本質是理念；有些人例如李特站在唯心的辯證法的立場，以爲教育的本質是內面的生產力；有些人例如杜威站在實用主義的立場，以爲教育的本質就是生活。然而我們若要站在唯物的辯證法的立場，那麼，必須採用孫中山先生的用語，以爲教育的本質就是民生；或者借用馬克斯的用語，以爲教育的本質就是社會生產力。

然而那篤爾普雖則從唯心的見地以爲教育的本質就是理念，是不足取的；然而他以爲教育如同經濟一樣，也是『由下而上的』(Von unter nach oben) 確是一種卓見。因爲從前教育學者都以爲教育是受他種要素例如政治，經濟，宗教等的支配，而不知道教育自身就是支配者，就是馬克斯

也只知道經濟是歷史的最後的決定要素。但是他並不知道教育就是經濟的生活，並且牠本身就可以支配一切的。所以馬克斯一派祗把教育放在最上層建築的精神的文化範圍之內，而最下層基礎裏面沒有教育行動的位置。殊不知上層的教育是教育理論或教育哲學，就是所謂『觀念形態』。而最下層的教育是教育行動，或可稱之爲『教育之實質的存在』。現在我們所謂教育的本質，就是指此而言。因此，我以爲教育的本質就是社會生產力，也不過要借用馬克斯的『社會生產力』這一個術語能了，並非說馬克斯在教育上就有這樣的主張。

7 至於孫中山先生呢，如馬克斯一樣，也沒有在民生問題裏面，談及教育行動這種要素，所以現在我以爲教育的本質就是民生，也不過要採用孫先生的『民生』這一個術語能了，並非說孫先生在教育上就有這樣的主張。然而論者或以爲孫先生曾在民生問題裏面說過『樂』『育』兩種要素；但是我

8 以爲孫先生未會說過這些話，並且他無需說的。（理由詳後）現在我們姑不管孫先生或馬克斯自己在教育上有沒有這樣的主張，但是我們以爲教育的本質就是民生或社會生產力，決不會與孫先生的民生一元論或馬克斯的經濟一元論相背馳的。怎麼樣說呢？因爲孫先生所謂『民生』，照孫先生自

9 己的解釋，牠是人民的生活，社會的生存，國民的生計，羣衆的生命。他方面我又引用杜威的話來推論，杜威說：『教育就是生活，』他又說『生計就是生活』（後一句見 J. Dewey, Reconstruction in

Philosophy,' P. 207)由此就可知教育的本質就是民生。這樣推論，似嫌過簡，還不能闡明教育之本質；現在我再引用杜威關於生活與教育的解釋上的幾句話來說明罷。杜威說：『所謂生活，就是向環境施行動作之自新的歷程或是約束環境之自新的歷程。』他又說：『所謂生活的繼續不斷，卽是使得環境對於生物需要之繼續不斷的重新適應。』他又說：『廣義的教育，乃是使得社會生活繼續不斷的方法。』他又說：『教育有關係於社會生活，如同滋養料與生育之有關係於生物的生活一樣。』(見J. Dewey, Democracy and Education, Ch. I)杜威的這些話，其中除掉含有幾分意志自由的成分外，都可以縮短來說，『教育就是民生』；尤其他的最後一句話，是完全顯出這種意味的。我再總括說一句，教育不外乎是人類對環境而維持其生命之適應性。

再看馬克斯所謂『社會生產力』一語。罷所謂『社會生產力』一語，本來是由有所謂『生產力』一語所分化出來而特別用之於社會方面的；所以欲說明這一語，則不得不先從『生產力』一語說起。什麼是生產力？所謂『生產力』，是指我們製造可以供給我們生活之必需物品之可能性(malic-hkeit)而言；換句話說，就是我們製造物品之能力。這種可能性或能力，不外乎是教育上的所謂『可塑性』或『受型性』(plasticity)或『從經驗中學習的能力』(the power to learn from experience)。惟其如此，故我們可以以爲教育的本質就是生產力，不過因爲人類社會並非個人孤立而生

產的，乃是共同生活而生產的；換句話說，即人類結成社會以從事於供養其生活之物質而生產，所以我以為教育的本質是民生或社會生產力。再據馬克斯的意思，這種生產的可能性或能力，是以人類 13 勞動與自然為其首要的條件。什麼是自然？這不待說牠是人類自身的身體及其一切器官與圍繞人 14 類的自然環境。什麼是勞動？所謂勞動，是與自然的條件結合着所發生之生理的，物理的，化學的，乃至所謂有意識的行動。簡單的說，所謂勞動，不外乎是人類的感官接收外界的刺激所發生之生理的外 15 部或內部的反應或反動。近來心理學者稱之為『刺應結』。（按S→R這個公式，普通多譯做『感應結』已成為一個標準專名了。但是我在此地仍把牠譯做『刺應結』，因為上文多用『刺激』與『反應』二語來表現，故下文姑用『刺應結』這一語，以示一致，並非有意違背標準的。以下準此。）這種『刺應結』，若從刺激的方面看來，就是自然；若從反應的方面看來就是勞動；若從這兩者相結合的方面看 16 來就是生產力。教育的本質，既如上所說，是生產力，那麼，若從牠的條件看來，教育的本質就是自然，也 17 就是勞動。

18 照上面一段話看起來，蘇俄的教育哲學之所以把自然現象，勞動現象，及社會現象做牠的三大基本範疇，就是以馬克斯的學說為根據為出發點的。現在我們如果姑離開馬克斯在政治上所倡導的那種範疇——共產主義——而單論他在哲學上所主張的根本假定——自然，勞動，社會三種要

素，那麼，除掉唯心論者們自有他們的見地外，凡是站在唯物論的立場者們，無一不承認其有確實性。

19 然則中國的教育哲學究竟是否也可以自然，勞動，社會這三種現象爲基本範疇呢？我們欲要解決這個問題，當然先看孫中山先生在哲學上所主張的根本假定究竟是什麼，然後纔能解決的。至於孫中山先生在哲學上的主張及他所稱道中國最古的哲學——大學——上的主張，如我在上章第三節裏面所說，都是唯物的。惟其是唯物的，故中國教育哲學的基本範疇，當然亦逃不出乎自然，勞動，及社會這三種要素。現在請再把大學一書裏面所有的基本理論提出來討論一下罷。

20 大學開首便說『物有本末，事有終始，知所先後，則近道矣。』這幾句話，就是教我們對於任何問題，必須先規定出『基本範疇』來的意思。牠又說：『古之欲明明德於天下者，先治其國；欲治其國者，先齊其家；欲齊其家者，先修其身；欲修其身者，先正其心；欲正其心者，先誠其意；欲誠其意者，先致其知；致知在格物，物格而後知致，知致而後意誠，意誠而後心正，心正而後身修，身修而後家齊，家齊而後國治，國治而後天下平。』牠所謂『格物』起至所謂『修身』止，就是所謂『本』或『始』；而所謂『齊家』起至所謂『平天下』止，就是所謂『末』或『終。』尤其所謂『格物，』是整個的原則中之最基本的最原始的

21 東西，所以後人把這個原則稱做『格物論』。現在我們可以把牠公式化如下：

上層建築：平天下↑——治國↑——齊家↑

下層建築：修身↑——正心↑——誠意↑——致知↑

最下層基礎：格　物

上面所謂『格物』，照顏習齋的解釋，是『手格其物』之義。由此可見『格物』裏面包含有兩種首要的條件：一是自然，一是勞動。分析的說，所謂『物』就是自然，所謂『格』，就是『勞動』。綜合的說，所謂『格物』，就是所謂『生產力』。但是所謂『物』或『自然』，當然不是單指物質而言，其中還含有多少人事的問題。惟其含有多少人事的問題，而有社會的意義存乎其中，故所謂『格物』又可稱為『民生』或『社會生產力』。自然之意義，已經明白了；然則我為什麼指『格』就是『勞動』呢？這就是我採用顏習齋的解釋，以為『格』是『手格』的意思。所謂『手格』，質言之，就是人類的生物對於自然的環境——刺激——所發生的一種筋肉的反應或反動；而所謂『反應』或『反動』，就是勞動的意味。再詳細的說，人類的雙手，是人類的特徵；惟人類有雙手，故人類是勞動的動物。佛蘭克林(Franklin)有一個有名的關於人的定義說：『人是製造工具的動物』；他並說這卽人與其動物不同之處。佛氏的這個定義，就是因為人類有雙手的器官，而其他動物無此器官的緣故。但是一方面我們以為人類的雙手，是勞動的原因；然他方面我們又須知人類的雙手，牠本身卻是由勞動創造出來。據最近研究

生物學者見解，以為在勞動過程中類人猿因為牠是以後部足趾為站立之用，因而前部遂得以去運用石頭與槓杆；又因牠為要在平原上探視敵人或窺伺捕獲的目的物，我們的祖先常常直立起來，結果乃形成人類之直立體態。直立體態之意義，即在於猿猴之前後部間（後部變為行動官能的雙足，而前部成為取前的雙手）之勞動的最大分工。身體之直立體態，遂擴大了眼界，視力益加發達，嗅官也換以靈敏的鼻子；凡上所述，都是人類之所以具有能力審察自己的活動，這也即人類之區別於動物主要之一點。然這種適應，完全是存在於勞動過程，方始發現。人類有了手的器官之後，人類的生活的工具愈趨複雜，因此，人類的工作，也複雜起來，而分工也就發現了。更複雜的工具，使其工作有專門負責的，這便是第一個的手工業了。但是當時人類一方面分工，他方面羣集，分成了權利與義務，遂形成了人類社會。這就是孫中山先生所謂『民生』，也就是馬克斯所謂『社會生產力』。

以上所述，是我關於大學的『格物論』之解釋，而『格物論』是中國最古的一部政治哲學，也就是一部教育哲學；並且這種政治哲學或教育哲學是為孫中山先生認作中國的『好寶貝』。惟其如此，[26]故孫先生的學說直接的是與大學相一致，間接的是與馬克斯的學說相近似，可不言而喻了。現在我姑簡單說一句，孫先生所謂民生裏面，也含有自然與勞動兩種條件；同此，中國的教育哲學，也應該以自然，勞動，及社會為三大基本範疇，無須置疑的。

然則這三大基本範疇，一句話，這種社會生產力，究竟怎樣發展呢？據馬克斯的意思：牠是隨生產方法的進步而發展的。然則生產方法的進步怎樣始能遂行呢？又據馬克斯的意思，牠是依着勞動技術或勞動方法或兩者變化而遂行的。馬克斯說：『例如一個靴工，每日勞動十二時間，製造一雙靴；然另一人在同樣的時間製造兩雙靴，那麼他的勞動生產力不可不增加一倍。』由此可見勞動技術的變化與勞動方法的變化，有着因果的關係。所以馬克斯自己下一結論：『勞動手段（技術）不惟是勞動生產力的尺度，而且是生產方法，生產關係的指示器。』

說到這裏，我們又要發生疑問：孫中山先生所謂『民生』是不是這樣的隨着生產方法及生產技術而發展的呢？據周佛海氏的研究，他把『民生』的內容分析為二：一是『生存意志』，一是『生存技術』。』（見新生命第一卷第十二號）關於前者，是否合理？始置勿論。關於後者，據高承元氏的見解，以為若周先生以生存技術為歷史重心，又陷於以物質問題為歷史重心之謬誤：因為生存技術完全屬於物質的意義，我們斷不能以總理所反復指摘的謬說來解釋總理自己的學說。（見高承元著孫文主義之惟物的哲學基礎一六頁）殊不知第一，孫先生說歷史的重心是民生，不是物質，並非否認物質之存在，我在上章第三節裏面已經說過了，茲不再贅。第二，生存技術，姑不問牠是屬於單純的物質，或多少含有理智的成分，但是牠無論如何，是生存或生產上所必不可缺少的工具或手段。第三，所謂生存

技術，固然是屬於物質的意義，然而其中含有多少理智的成分，不過這種理智的成分，僅是人類的腦筋之一種特性罷了。至於牠能否發達，能否進步，仍須由腦筋本身及自然或物質的環境所決定的。惟其含有多少理智的成分，故生存技術就不是屬於單純的物質了。有了這三個理由，那麼，我們以為孫先生所謂『民生』是隨生存方法而發展的；而生存方法之進步，又是依着生存技術而遂行的。由此，可見周佛海氏所謂『生存維持和改良，一定要依靠生存技術。』這種主張，沒有錯誤的。不過周氏以為在生存技術之外，還有生存意志，這是好像『畫蛇添足』一樣的一種說法。因為所謂『生存技術』一語，就是『生存意志』的意思；無論教育學或心理學，一談及技術問題，必定把牠歸入於意志的範圍之內，不過我們須要注意的，意志是為技術所決定的，不是技術為意志所決定的罷了。因此，我們欲顯出經濟一元論或民生一元論，一句話，唯物論的本旨，只可單言生存技術或生產技術，不必兼言生存意志。設使照周氏的意思，在生存技術之外，還言生存意志，那麼，我們就會同樣的在所謂生產方法之外，必須兼言生產知識。因為知識與方法，如同意志與技術一樣，同是有相互關係的；殊不知兩者有相互關係是一件事，而知識是依存於方法及意志是依存於技術是另一件事。惟其前兩者是依存於後兩者，故我們祇說出後兩者，自然會把前兩者隱藏乎其中了。

33　關於上面一段話，我把牠與大學的『格物論』比論一下。牠所謂『致知』就是『生產方法』的意

思；所謂『誠意』就是『生產技術』的意思。然則當時爲什麼不說方法與技術，而說知識與意志呢？這就是因爲牠是一部政治哲學或教育哲學，而不是所謂經濟哲學，故容易偏於心理學或教育學的方面而用這些術語的。假定牠是一部所謂經濟哲學，那麼或者用今日之所謂『生產方法』及『生產技術』兩語，也未可知。但是這僅關於用語的差異問題，至於理論問題，如果同屬於唯物論，那麼彼此是一致的。

34 照上面所討論的話看起來，除掉我們說『教育的本質是民生或社會生產力』，『教育是自然』及『教育是勞動』外，我們還可以說『教育是方法』，『教育是技術』。後兩語又可以襲杜威的用語，合稱爲『教育就是工具』。現在我們因爲『民生』或『社會生產力』可以概括牠本身與自然，勞動，方法，技術等語，故我們爲謀術語簡易計，合稱之曰『教育的本質就是民生或社會生產力』；並且有時爲謀議論便利計，單稱之曰『教育就是民生』，或單稱之曰『教育就是生產力』。

但是要請注意的，我在上面所謂『教育』一語，也不過是我們把牠作爲談話上或文辭上的一種工具罷了。實在講起來，我們在所謂『衣，食，住，行』四大需要之外，並不一定另有一種需要所謂『教育』35 與牠們互相並列的。爲什麼呢？因爲教育行動是一種生產的可能性或能力，而這種可能性或能力，就是存在於衣，食，住，行的本身之上，並不外求的；換句話說，並非在衣，食，住，行之外另有一種要素所謂『

教育』的再具體的說，所謂『教育』不外乎是指我們製造可以供給我們生活之必需物品——衣，食，住，行——之可能性而言；換句話說，就是我們製造物品——衣，食，住，行——之能力。惟其如此，故我以爲教育的本質就是民生或社會生產力；好像杜威以爲教育就是生活一般。

[36] 然而据戴季陶氏的意見，他以爲民生裏面除掉衣，食，住，行之外，尚有『樂』『育』兩種。（見戴季陶著，孫文主義之哲學的基礎一四——一九頁）戴氏所謂『育』就是指『教育』而言。然而孫中山先[37]生究竟有無這句話，尙待考据，但是据我個人的見解，以爲孫先生只說過『於衣，食，住，之外，還有一種就是行。』……（見民生主義，民智版，一二頁）照這一句話看起來，就可知孫先生並未曾於衣食住行之外，說過還有兩種，就是『樂』，『育』的話了。惟其如此，故我在上面以爲孫先生在民生問題裏面未曾談及『教育行動』這種要素，但是從另一方面上講，孫先生並非不知道民生裏面包含有『教育行動』這一種要素，但是他實知道『教育行動』這一種要素就是存在於衣，食，住，行的本身之上，而無需乎另把『教育』一語提出來以與『衣，食，住，行』四語互相並列罷了。惟其如此，故我們與其照戴季陶氏的說法，以爲民生裏面兼備有衣，食，住，行，樂，育六種需要，反不如遵孫中山先生自己的本意，以爲民生裏面祇有衣，食，住，行四種需要，而教育一種需要，在衣，食，住，行裏面，隨時隨處都可以找得到的，這樣說起來，衣，食，住，行這四種需要，分開來說，各自成爲民生之一部。而教育一種需要，却是民生之全部。惟其如

此，故我以爲教育的本質就是民生。

總之，教育這種行動，是隨着我們所站的立場之不同而有種種之解釋。具體的說，如果我們站在經濟的立場，那麼，我們一定說經濟就是教育；如果我們站在教育的立場，那麼，我們一定說教育就是經濟。爲什麼呢？因爲前者是以衣，食，住，行爲出發點，而後者是以製造可以供給我們生活之衣，食，住，行之可能性或能力爲出發點的緣故。究其實，教育與經濟，經濟與教育，是一而二，二而一的。爲什麼呢？因爲兩者的本質，是一元的緣故。然而這僅是指教育與經濟兩者的本質及其關係而言的；至於其他種種現象例如哲學，政治，法制，藝術，道德，宗教等等；不能與之相提並論的，因爲牠們是與經濟只有從屬的關係，而沒有依存的關係的緣故。惟其如此，故牠們又是與教育只有從屬的關係，而沒有依存的關係；因此，如果我們站在經濟的立場，那麼，我們可以說歷史之最後的決定要素，是經濟一元論；如果我們站在教育的立場，那麼，我們又可以說歷史之最後的決定要素，是教育一元論。

38

39

現在我爲明瞭上述觀念計，就把孫中山先生關於『民生』的解釋，與杜威關于教育的本質的解釋互相對照起來，造成我們自己關于教育的本質的解釋的一個公式如下：

教育＝民生……………………假設

∵民生＝生活＝生存＝生計＝生命……孫中山先生

生計＝生活……………………杜威

教育＝生活……………………杜威

∴教育＝民生……………………結論

40 上面公式裏面的結論，不說『教育卽生活』而說『教育卽民生』。我的第一個理由，固然是要遵奉孫先生的意旨，然而我的第二個理由，還是在于以爲杜威所謂生活，似乎偏於個人生活；換句話說，牠似乎以個人的經濟生活爲前提，而陷于個人主義。所以現在我說教育卽民生，乃是以全社會的經 41 濟生活爲前提，而進於社會主義。然則杜威所謂『教育卽生活』，爲什麼會陷於個人主義呢？這就是因爲美國的社會是一個實用主義的社會，也就是『德謨克拉西』的社會；惟其是實用主義，故牠以人 42 爲萬物之尺度；惟其是『德謨克拉西』，故牠以個人自由爲原則；結果呢，遂偏於個人主義。德波林說得好：『德謨克拉西的要求在我們的時代，不與社會主義的革命相聯絡，決不能實現。剛剛一樣，無論生產力如何更高的發展，如果不往社會主義的生產方法走去，亦不可能。普羅列塔利亞革命，便把生產力從正在束縛牠的生產關係底桎梏中解放出來。』（見德波林著，任白戈譯伊里奇底辯證法八五頁）照德波林的這幾句話看起來，就可知社會主義的社會教育的本質是民生或社會生產力，並不是個人生活。退一步說，個人生活也是重要的，可是牠的要求，在我們的時代若不與民生或社會生產

力相聯絡，那麽，決不能實現；這如同德波林所謂生產力本身如何更高的發展，如果不往社會主義的生產方法走去，也不可能的意思一樣。[43] 至於我中國呢？他是一個三民主義的社會，實在講起來，牠是一個社會主義的社會。惟中國是一個社會主義的社會，故牠是以發展全社會的經濟生活為原則，並不是以發展個人的經濟生活為前提。[44] 惟其如此，故中國的教育的本質，是民生不是生活；換句話說，是社會生產力，不是物質生產力。孫中山先生說：『歷史進化的重心，是民生不是物質，』就是這種意思。

[45] 以上所述，是關於教育的本質的話。可是本質，如德波林所說，是包括着『非本質的東西，』而且還包含着這個東西與其他的底關聯，即內的聯絡』(見同書二九頁)黑格爾也曾經這樣說過：『離開外的本質和法則而來觀察的假象，便是構成我們所認為「非本質的」「東西」。』照德波林與黑格爾的這些話看起來，就可知教育的本質也是這樣的；具體的說，教育的本質，一定是與『非本質的東西』互相對立而互相消解的。況且所謂『民生』或『社會生產力』這種教育的本質，還是一種生存，或生產的可能性，牠自身不能實現或發展；至於牠的實現性，當然是屬於社會方面。然則牠究竟怎樣實現呢？怎樣發展呢？這個問題，當讓諸後面幾節及以下各章再行討論。

第二節　教育的必要

如上節所說，教育的本質既就是民生或社會生產力，那麼，牠是因着於人類的身上及其圍繞着人類的自然環境裏面，無論如何，把牠廢除不掉的；因此，雖欲不要，勢所不能的。杜威說：『教育有關係於社會的生活，如同滋養料於生育之有關係於生物的生活一樣。』杜威的這句話，就是說出教育之必要的；但是我們驟聽到這句話，似乎還以為杜威僅勉人重視教育，並非說教育是必然需要的。這樣一來，我們又離開教育的本質，而把教育當做好像政治，法律，道德，宗教等一樣的東西看待，把牠來做維持某種社會或某種階級的利益的工具了。假定教育是僅做維持某種社會或某種階級的利益之工具，那麼，教育並非是絕對必要的；因為這種教育是為某種社會或某種階級認做必要的，又必定是為另一種社會或另一種階級認做不必要的。然而從教育的本質上講，牠無論如何，是為人類社會所絕對需要的。杜威的民本主義與教育一書開宗明義的第一章，就說『教育為生活所必需』(Education as a Necessity of Life)，就是這種意思。他在別處又說：『教育所以不可少的緣故，就是因為「生」與「死」兩件事。人類當生下來的時候，不能獨立，必須倚靠他人，所以有賴於教育；死去的時候，把生前的一切經驗和知識都丟了，後世子孫，倘要再去重頭研究，豈非太不經濟？甚至文化或可因此斷絕。所以因為人類有死的一件事，也非有教育把他們的經驗和知識傳之子孫不可。』(見杜威五大演講，教育哲學一頁) 杜威的這一段話，又是『教育為生活所必需』這個命題的說明。

但是上面所引用的杜威的這一段話，還是他指現代社會生活，尤其指美國現在社會生活而言的居多。現在我再由歷史的方面去追究教育是否為人類生活所必需。據我個人的見解，以為教育與人類社會是相始終的。自有人類以來，就有教育；那時候當然沒有『教育』這個名辭，我們無論叫牠什麼都是可以的。假定將來人類有消滅的時候，那麼那時候，人類的教育自然也會因之而消滅了。但是這又不是像從來觀念者所說，教育是一種所謂『理念至上』的東西，牠是超越時間，超越經驗，乃至超越自然；而永久存在於宇宙之中。教育既如我剛才所說，是與人類社會相始終的，那麼，約在五千萬年前人類社會開始的那一天，就有教育。因為那時候的人類，無論怎麼樣的野蠻，但是他們總要有衣食住行四大需要，才能生活，他們既要有這四大需要，那麼，他們必須要怎樣的得到牠們，這就是我們所謂『生產力』。但是那時候的人類，還是孤立生活居多，而缺乏共同生活，所以姑稱之為『生產力』而不稱之為『社會生產力』或『民生』。然而這種生產力，姑不問其為直接行動，或簡單行動，但是因為牠總是生產他們的生活上必需物品之可能性或能力，故我們不妨用現代語稱之為『教育』。那時候的所謂教育或生產力，既不過是一種直接行動，或簡單行動，那麼，那種教育或生產力完全未曾發展，祗有自然與勞動做牠的主要條件，正如所謂『日出而作，日入而息』的狀態；此外，就無所謂生產方法，與生產技術之存在了。惟其還沒有生產方法與生產技術，故當時的生產力未能發展；充其量，

他們的行動，不過受今日之所謂『刺應結』的定律所支配罷了；換句話說，不過是自然與勞動之結合罷了。惟其如此，故我們雖則命名那時候人類的生產力爲教育，然而那種教育也不過是各個人的獲得新刺應結的可能性——短簡的說適應性——罷了。

但是上面所謂那時候人類的生產力未能發展，並非說牠始終不發展，乃是說牠正在漸漸發展着的。這就是因爲他們各個人既都有獲得新刺應結的可能性，那麼，他們隨歲月之推移，他們所獲得6的新刺應結越積越多；在個人的方面，遂成了『經驗』；在社會的方面，遂成了習慣或風俗。邱椿氏說得好：『集合許多刺應結而成個人經驗，集合許多個人的刺應結而成社會制度』。（見邱椿唯物主義與教育，北京大學講義五〇頁）惟刺應結能成爲個人經驗，故人類不必事事靠着新刺激，有時可以由經驗中學習；惟刺應結能成爲社會制度，故人類又不必事事靠着新刺激，有時可以由制度中去模7仿。這樣一來，我們對於最原始時代人類的生產力所命名的教育是一種『適應性』；然至此刻，我們可以把牠看做『自己學習』或『自己模仿』。但是刺應結雖則能成爲個人經驗及社會制度，然而這種個人經驗及社會制度過久就變成爲陳舊腐敗的東西，不足以滿足人類的生活上之要求，於是人類會自然而然的去再獲得些新刺應結，對於舊經驗及舊制度加以變形或改善，遂創成所謂生產8方法與生產技術。然在另方面，惟生產方法與生產技術越進步，故生產力越加發展。到了這個時候，由

個人孤立生活漸漸進入於共同生活，換句話說，由動物的生活漸漸進入於人類社會的生活，所以我們對於這時候人類的生產力，可以改稱之曰『民生』或『社會生產力』，因此這時候的人類教育，不但是自己學習或自己模仿，並且是互相傳習了。但是所謂『互相傳習』也不過是非正式的私相授受，而還沒有像今日那樣的有組織的教育形態罷了。

然而這時候的人類教育，雖則還是非正式的互相傳習，但是牠已非是像最原始時代的人類教育，祇是單純的刺應結——自然與勞動之結合；除掉自然與勞動之外，還有生產方法與生產技術之存在。[9]惟其有生產方法與生產技術之存在，故人類有知識與意志之發生，惟人類的知識與意志越發生，故生產方法與生產技術越進步。換句話說，人類的知識與意志，雖則最初爲生產方法與生產技術所產生的；然而生產方法與生產技術一經產生知識與意志之後，這種知識與意志往往反客爲主，再來發明或改善生產方法與生產技術；甚至再來利用自然，支配自然，或控制自然，及指揮勞動，或命令勞動了；[10]一句話，牠們再來促進生產力之發展了。所以杜威把廣義的教育解釋爲『使得社會生活繼續不斷的方法』；他又把生活解釋爲『向環境施行動作之自新的歷程或是約束環境之自新的歷程』；他更把所謂『生活的繼續不斷』一語，解釋爲『使得環境對於生物需要之繼續不斷的重新適應』；就是指這時候的人類的教育與生活而言的。如果我們拿杜威的這種種解釋去說明最原始的教

育與生活的本質，未免太早計了。

但是要請注意的，我們從歷史上去追究原始時代人類的教育，不過要闡明『教育爲生活所必需』的一個普遍原則罷了；並非認定原始時代人類的生產力就是今日人類的生產力及原始時代人類的生活就是今日人類的生活。原來所謂『生產力』所謂『生活』雖則是今昔時代所同有的一種最後的決定要素，並且用同一的文字來命名，然而今昔時代人類的生產力，彼此相比較，是大不相同的。即使退一步說，今日的人類的生產力的首要條件，如同原始時代人類的生產力一樣，不外乎是自然與勞動；可是昔日的自然現象與今日的自然現象是大不相同的。例如昔日祇有天空的電光，而今日却有地上的電燈；昔日祇有水上的行船，而今日却有空中的飛機。諸如此類，不勝枚舉。這還是僅指外界的環境而言；至於人類身體上的自然現象，也是這樣的；昔日人類的腦筋，殆非今日人類的腦筋可比。特拉森堡說：『……後因漁獵所得，以肉食代替了草食，且因肉食而發達了他的腦筋。』（見特拉森堡著陳代青譯辯證法與唯物史觀七九頁）由此可以類推一切了。再就勞動現象而論，牠也莫不然。昔日之勞動，多恃腕力而行動；然今日之勞動，大半籍機械的力量而行動。例如望遠鏡與顯微鏡使眼力加遠復放大；電話機，電報機使聽力伸長；毛瑟槍，生的炮使手力加近；輪船，火車，飛機等使足力加快等等，無一不使勞動發生大變化。這就是如上面所說，昔日人類的生產力，祇有自然與勞動，而今

日人類的生產力，除掉自然與勞動之外，還有生產方法與生產技術之存在，促成生產力之發展。簡單一句話，昔日人類的生產力與今日人類的生產力不可同日而語的。

14

照上面一段話看起來，就可知昔日時代的兒童，出胎之後，就好像雞雛牛犢，跟着母雞牝牛，徘徊在荒野深林之中，由天然的自然現象裏面討生活一樣，跟着生母，隨處覓食避寒，以尋維持生活之道，不多時就能獨立自營了。如此，可以說他是完全受所謂『刺應結』的支配而行動的。但是這種行動，如前面所述，就是今日所謂『教育行動。』惟其是教育行動，故我們又可以說教育是已爲原始人類的生活所必需的。不過牠是一種直接行動或簡單行動罷了。然而今日時代的兒童，出胎之後，因他的周圍的自然環境非常複雜，而他的身體也非常變化，反益增其他的無能，許久後還不能獨立去適應，所以他更需要有長時期的撫養，教育，與訓練。不過這時候所謂教育，並非昔日的教育之直接行動或簡單行動，乃是一種間接行動或複雜行動罷了。

15

上面的這種情形，不但今昔時代相比較是這樣的，並且今日時代的各國社會相比較的也是這樣的。例如美國的兒童，有他的特殊環境；而中國的兒童又有他的特殊環境，餘可類推。惟其如此，故杜威之所謂『生活，』是指美國的生活而言；馬克斯之所謂『社會生產力』是指西洋的社會生產力而言；孫中山先生之所謂『民生，』是指中國的民生而言的。同一道理，美國教育哲學對於教育之解

釋與歐洲或中國教育哲學對於教育之解釋，各異其趣的。不但教育哲學如此，就是各國的實際教育，[16]也是不同的；例如我上面所說，中國應該如同蘇俄一樣，牠的教育也應該以自然現象，勞動現象，及社會現象為三大基本範疇；可是中國的自然，勞動，及社會三種現象與蘇俄的自然，勞動，及社會三種現象是稍稍不同的，所以彼此的教育設施，又須各異其趣的。然而各時代各地方的特殊性，是暫時的，是前進的；並非是永久的，是固定的；所以無論教育哲學或教育實施，又都不應該始終籠鎖於目前的現[17]存社會的特殊性之內，而應該促進這種特殊性而趨於普遍性之途，不過不可過於越級躐等罷了。例如杜威的教育哲學是太重視美國現存的社會制度而主張以學校適合國家之需要。平克微支批評[18]杜威「綿[illegible]與虎謀皮，必無結果，」決非無故的。又如中國有些教育學者，例如李浩吾氏罷，是太不顧中國目前的社會需要，事事要步蘇俄的教育之後塵，也未免越級要求，一時必難到達的。總之，教育設施，尤其教育哲學，一方面須以現在的社會問題為中心，然他方面又須以原始時代的教育為根據而闡明教育之本質；及以將來時代的教育為理想而發見教育之趨勢。如此，我們才能把教育看做一個[19]發展的過程；而這個過程，確如杜威所說，是使得社會生活繼續不斷的方法。杜威還有一段話說得好：

「現代城市裏面，有一點與在野蠻的種族裏面一樣，就是社會團體裏面個個分子，初生出來，都是未成熟的，無能的，沒有語言文字，信仰，理想或社會的標準。一羣裏面，每個傳遞生活經驗的分子，到了時

候都是要死的。但是全羣的生活，仍得繼續下去。社會的分子有生有死，這是原無可避的事實。這件事實就可決定教育的必需。』(見 J. Dewey, Democracy and Education, P.3) 昂格斯對於唯物史觀有一段解釋，可以與杜威的話相參照；他以為照唯物史觀看來，歷史的最後決定要素，是直接的生命（生命自身）之生產和複生產；他又以為這個東西自己更分為兩種：其一，是生活資料的產出，即是食物衣服住居的產出和其必要器具的產出；其二是人類的產出，即是種的繁殖。但是照河上肇的研究，以為昂格斯的這種分類，是失掉馬克斯的真意，就是破壞馬克斯的歷史一元論的體裁。（見河上肇著鄭里鎮譯唯物史觀研究三七——四三頁）昂格斯與河上肇的兩說，究竟孰是，姑置勿論；但是廣義的教育，確是維持個人的生命及保存種族的生命。這就是昂格斯所謂直接的生命之生產和複生產的意思。總括說一句，教育這件東西，無論如何，是個人生活及種族生命所必要的。

但是教育這件東西，既如上面所說，是必要的；然則教育為什麼還要強迫呢？換句話說，所謂『強迫教育』，『義務教育』就是現在有些人所倡導的『權利教育』等語，都是教育不必要的反映。例如蘇俄之文盲撲滅運動，歐美之成人教育運動，及中國之民衆教育運動等等，都是教育必要論的破綻的反證。但是仔細的研究起來，這些事實，其根抵就是存在於教育之必要。怎麼樣說呢？因為教育的本質這件東西既是民生或社會生產力，又是個人生活及種族生命上所必需的；因此牠是一種必需品，不

是奢侈品。惟其是必需品，如同衣食住行一樣，無論如何，牠是須臾不可離的；假定牠是奢侈品，那麼就是變爲可要可不要的東西了。就是衣食住行，也復如此的；譬如有裨益於衞生之衣服或食物，是必需的；反之，徒飽眼福或口福之裝飾品或香料，却是不必要的。原始時代之教育，都是與社會生活有密接24的關係，所以牠爲生活所必需的；然而後世的教育，不是把牠當作裝飾品或消閒品，就是不適合於一般人類的生活之要求；所以一般人類對於前一種教育當然享受不到；就是對於後一種教育也不願接受。惟他們不願接受後一種教育，故統治者不得不用強制的命令或法律來強迫他們接受。照馬克斯的意思，以爲生產力是指生產的可能性而言；故於技術方面雖然可能，然於社會方面，不能實現的也有，這就是所謂生產力與生產關係矛盾衝突，生產關係變爲生產力的桎梏了。由此就可知原始時代的社會組織與教育這種生產力正相調和，所以教育與生活是一致的。換句話說，教育是爲生活所必需的，然到了後來，因爲社會生產力發展到某種程度以上了，那麼，當時的社會組織，就與社會生產力調和破裂，所以教育與生活相分離了；換句話說，教育不爲生活所必需了。

25 上面所舉的教育必要與教育不必要之兩種對立現象，是表出社會教育與非社會教育，生產教26育與非生產教育，或民生教育與非民生教育之矛盾。惟其如此，所以杜威一面力說教育就是生活，一面倡導教育社會化，就是他要謀教育與生活或學校與社會之統一調和。可惜他如平克微支所批評，

批評，只知與美國現存之社會制度相妥協，使教育成爲美國生活化，使學校成爲美國社會化；結果呢，就不會使今後美國的生活與社會再進入於較高一段的境界，這還不是一種進步的教育哲學。請看我在上節所引用的德波林的一段話，自會明白的。至於蘇俄呢，牠雖則標榜爲共產主義的社會，然而牠自己明知現在還配不上共產主義的資格，所以牠一面實行新經濟政策，一面定出五年計劃，極力在資本制度的形態之下，趕快促進工業經濟之發達；同時更把生產教育或社會教育的實施方案納入於五年計劃之中，就是在從來的非生產或非社會教育與現在的生產教育或社會教育互相對立之中求其互相消解而成今後之共產主義的教育。然則目前的中國究竟怎樣呢？我以爲中國自四五千年以來一直迄於現在，始終停滯於農業經濟組織之下，至於工業經濟組織，非常幼稚；所以外貨源源輸入，無法抵制；加之農業，目前也趨於荒廢，昔日自給自足之農業品，至今日也感不足，不得不仰外人之供給；因此，中國民族衰落，政治退化，經濟破產；是其自然的結果。所以目前的中國，也應該仿照蘇俄的辦法，定出五年或十年計劃，一面振興工業，一面恢復農業；同時把教育實施方案與這種計劃平行並進，使彼此互相適應，這就是在從來的非民生教育與現在的民生教育互相對立之中，求其互相消解，而作爲今後的中國教育之準備。凡上所述，總括一句話，就是要在教育不必要與教育必要互相對立之中，求其互相消解而成爲今後時代的社會所必要之教育。教育哲學之責任，也就是在於這一點。

第三節 教育的意義

1 教育的意義，是隨歷史的推進而變遷的；換句話說，是隨教育的本質的發展而變動的。如上節所說，最原始時代人類的行動，僅是一束刺應結；而這一束刺應結，也不過是當時的人類對自然適應而 2 維持個體生命之可能性罷了。簡單說一句，牠就是今日所謂『生產力』或『生活』。這種生產力，是屬於純粹技術的概念，而還未侵入於經濟的社會的範疇；因為當時的人類只知維持個體生命，沒有共同生活的意識；就是種的繁殖的觀念，也未曾發生的。所以河上肇以為昂格斯分歷史的最後決定要素為兩種：一是生活資料的產出，一是人類的產出，即生殖子孫，是破壞馬克斯的歷史一元論的體裁，確有相當的眞理。

如上所述，最原始時代人類的行動，既是維持個人生活，所以我們若用今日的所謂『教育』一語以律當時的人類行動，那麼，當時教育的意義應該解釋為『維持個體生命對於自然的環境之適應 3 作用』。這個教育的意義是最原始的，但是牠又是時時刻刻繼續發展着的；到了某個時期，牠必定一躍而變為第二義了。這是什麼時期呢？答一句：這是先史時期或氏族時代。所謂『先史』，是與有史時期相連接的意思；所謂『氏族』，是有社會組織的形態的意思。所以這個時期的教育，不是屬於純粹

技術的概念而漸漸侵入於經濟的社會的範疇；換句話說，牠不但作為維持個體的生命之工具，並且作為保存種族的生命之利器。昂格斯把歷史之最後的決定要素分做上面的兩種：一是生活資料的產出，一是種族的繁殖，也許就是指這個時期而言的。在這個時期內，就教育的本質而論，如上面第一節所說，牠是民生或社會生產力；就教育的意義而論，牠可以解釋為維持個體生命及保存種族生命對於自然與社會的環境之適應作用。

但是這個氏族時期，還是一個游牧漁獵生活之時期，而未進入於農業生活之時期。惟其如此，故當時的人類，雖則稍稍有經濟的社會的觀念，然而還沒有像今日之所謂經濟組織與社會組織。在這個時期內，他們所有的教育這種民生或社會生產力，還是一種生產或生活之可能性，而未曾有完全的實現性。但是牠卻是繼續發展着的，牠發展到了某個時期，再由第二義一躍而變為第三義了。這個時期就是由游牧漁獵生活而進入於農業生活之過渡的時期；換句話說，就是由野蠻生活而進入於文明生活之過渡的時期，普通稱之為半開化時期。在這個時期內，農業生活既粗具雛形，那麼，當時的人類，就有一定的土地及一定的住所。我們平日所謂『生活』大概是指『衣食住』而言；孫中山先生再加以『行』，稱之為『衣食住行』四大需要。但是從歷史上觀察，最原始的人類，稱做『原人』，他們的生活，僅是『食』一種需要，因為『食』是直接與生命有關係的；至於『衣』還在其次。試看原人多屬

於『裸體』生活，可以思過半了。因爲當時的人類多在森林中覓食，遇着風雨日光，因爲有樹葉及樹蔭可以躲避，用不着什麼衣服的緣故。到了游牧漁獵生活的時期，當時的人類稱做野蠻人，常在荒野或海岸討生活，故一遇風雨日光，則不得不採集樹葉或獸皮遮蓋身體，於是在食之外，又需要衣了。復次，到了由游牧漁獵剛進入於農業生活的時期，當時的人類，稱做半開化人，如上所述，他們既有一定的土地，又有一定的住所，那麼，在衣食之外，又加以『住』一種需要了。至於『行』一種需要，直至後來生產關係——社會組織——稍稍發達的時代，才開始需要的。

照上面一段話看起來，就可知所謂半開化時期的人類既有衣食住三種需要，那麼，他們的生產力或社會生產力較諸僅有食一種需要的原人與兼有衣食兩種需要的野蠻人的生產力，發展了許多；故我們若用今日的所謂『教育』一語以律當時人類的社會生產力，那麼，當時教育的意義，可以解

6
釋爲『謀種族之維持發展，由一代向次代傳下物質的及精神的之社會的遺產。』這個教育的意義，

7
其中多少含有所謂『文化』的意味。什麼是文化？孫本文氏說：『文化是人類調適於環境所創造以滿足生活需要的工具。』他又說：『這種工具，既經創造，又常因人類生活的需要與環境的壓迫，而增加，而改變，而佈之遠方，傳之後代。』（見社會學刊第一卷第四期二頁）由此就可見所謂『文化』也是維持生活需要的工具，不過牠不是單靠自然與勞動，並且其中多少含有理智——精神——的成

[8] 分能了。但是要請注意的，這裏所謂理智或精神，牠是依附於物質的生活。特拉森堡說：『不是理智創造了人類，牠也不能和物質的關係相隔離的，他是由勞動創造出來的。利用工具，加自然界以積極的影響，及因此影響而形成『直立』體態，是人類及其理智之眞正的開始。』（見特拉森堡著陳代青譯辯證法與唯物史觀三〇頁）由此又可見理智就是爲自然與勞動所產生的，本來可以把牠包含於自然與勞動之中；不過因爲勞動既有這種積極行動去創成理智作用，故不得不姑用別種術語稱這種成果爲理智或精神罷了。在農業生活的時期，當時的人類，單靠純粹的自然與勞動是不夠用的；例如氣候之測定，土壤之選擇，乃至害蟲之預防等，都須特有幾分理智作用，才能順應的。所以他們對於自然不得不再加以勞動上之一種積極行動而形成所謂理智或精神以濟其窮。這種理智一經開始，又如孫本文氏所說，常因人類生活的需要，與環境的壓迫，而增加，而改變。然後一面爲全社會利益計，把牠佈之遠方；一面爲後世經濟計，把牠傳之後代。這樣說起來，所謂教育，豈不就是所謂『文化』嗎？所[9]以現在德國文化教育學者例如迪爾推，斯勃郎格等稱『教育就是文化，』決非無故的。

[10] 以上所述，是關於農業生活開始的時期之教育的意義。這種教育的意義，換句話說，社會生產力，是隨生產方法繼續發展着而當時的生產方法之進步，又是依着勞動手段或勞動方法，或兩者的變化而逐行。這時期的人類，在社會生產力裏面漸漸結成一定的，必然的，與他們的意志無關的關係。這

種關係，就是與他們的社會生產力的一定階段相適應的生產關係。換句話說，所謂『生產關係』是人與人之間所有的一定的社會關係而言，就是屬於社會的經濟的範疇。因爲一人孤立不能從事於生產，而必須協作或交換。例如游牧漁獵生活的時期，一人可以攜帶某種工具或器械去尋覓或製造生活上的物資；然而農業生活的時期，他們一定要分工合作，例如甲鋤土，乙播種。這種分工合作，在馬克斯名曰『生產關係』。這種生產關係，雖則如上面所說，是一定的，必然的，離他們自己的意志而獨立的關係——不管他們的意思如何，厭惡也好，歡喜也好，不可不依分業與交換來保持當時的社會關係；然而當時社會組織，是與社會生產力正相調和。這個時期，在馬克斯指摘是發展上最好關係的時期（第一期）。在這個時期內，所謂教育，換句話說，人類對於自然的環境的關係，不單只自己適應，自己模仿或自己學習；並且在人與人之間，互相共同動作：即他們依某種特定的方法，彼此協力，且互相交換他們的勞動；只有這樣，始能教育。所以從來教育學普通把教育的意義解釋爲『成熟者對於未成熟者故意的施以指導作用』，就是指這個時期的教育而言的。這就是一定的必然的離他們自己的意志而獨立的一種關係。

但是這個時期的教育，因爲社會組織是與社會生產力正相調和，故教者——教師——所要教授的東西，是與被教者——學生——所要領受的東西相一致，毫無阻隔的。這就是今日教育學上所

謂『教育生產化,』『教育社會化,』及『教育勞動化』的意思。然而今日所謂『化』之一字,已經多少包含有變質的意味,實在講起來,當時的教育就是生產,就是社會,也就是勞動,無須乎重新變化轉來的。但是嗣後的社會組織,並不一定始終與當時的社會生產力相調和;所以社會生產力發展到某種程度以上,則社會組織,與當時的社會生產力調和破裂;於是從來助長生產力發展的社會組織,就變爲妨害生產力的桎梏了。在馬克斯稱之爲第二期。具體的說,例如農業經濟組織逐漸發達,遂形成私有財產制度了;私有財產制度越發展,那麽社會組織遂分裂爲二:一是支配的階級,一是被支配的階級,於是國家的形態完全確立了。這個時期普通稱做『文明時期。』在這時期內,教育這個東西,也分裂爲兩種:一種是教育制度之組成,他一種是教育行動之存在;前者叫做教育的觀念形態,後者叫做教育的本質。關於前者,應該讓諸後章再行詳論;但是爲說明後者計,則此地不得不把牠稍稍涉及的。惟當時的教育,旣分裂爲這兩種狀態,所以教育的意義,在字義上雖則仍如同上面所舉的那個解釋一樣,然而在內容上彼此大不相同了。具體的說,這時期的教育的意義上所謂『成熟者,』就是『支配者;』所謂『未成熟者,』就是『被支配者;』所謂『故意的,』就是『強制的,』所謂『指導作用,』就是『命令作用』的意味。合言之,教育是『支配者對於被支配者強制的加以一種命令作用』的意思。惟其如此,故這個時期的教育是與生產,社會,及勞動等完全絕緣;質言之,牠已經不是教育的本質,乃是教育的變

質了。請看『教育』一語，按諸中國字義，『教』之一字，說文解字說『上所施，下所效也。』這豈不是含有支配作用，以教育為支配的工具嗎？至於西洋呢，英語"education"與德語"erziehung"兩字雖則沒有支配的意味，然而牠們都含有『引出』『導出』的意味，這正如邱椿氏所說，是受農業的暗示，以為人類的天性，好像有繁殖力的種子，根苗細胞，有自動自長的能力一樣，祗要有人把牠由內面引出或抽出，自然會生長發展的。所以"education"與"erziehung"兩字，多少含有『觀念論』的色彩，乃是支配階級哲學者的口吻。

然而在這一個時期——第二期——內，社會生產力雖受社會組織的一定束縛，然而牠尚能繼續發展着。惟社會生產力越發展，故社會生產力與社會組織間的矛盾衝突越劇烈。結果呢，社會的革命，換句話說，社會組織的改造，遂成為不可避免的必然趨勢。社會的革命既已發生，則舊社會組織遂因此告終，新社會組織的第一期於是開始。社會組織，是這樣的演進，不斷的繼續進化。惟社會組織這樣的演進，故教育制度與學說也隨之而改革，例如西洋教育史上所謂『文藝復興時代』之人文主義教育，宗教改革時代之新宗教教育，以及近世紀隨產業革命而起之新人文主義教育等等，都是所謂教育之改革。然而社會組織雖經幾度改造，然而並沒有根本的變化，這不過由舊支配者變換為另一個新支配者罷了；具體的說，這不過由昔日的封建諸侯變換為今日的資本家罷了。至於被支配者呢，

19 他們也不過是由昔日的平民與農奴變換為今日的勞動者罷了。這是指西洋的方面而言的。至於我中國的方面呢，牠自四五千年以來，社會組織，雖也經過了多次改革，然而牠僅是易朝改姓；至於支配者與被支配者間之關係，始終沒有根本的變化而停滯於農業經濟組織之下討生活罷了。惟西洋或中國的社會變化都是這種情形，故教育的意義的內容毫無變更；即使有之，不啻所謂『換湯不換藥』一般罷了。

20 直至上次歐洲大戰發生以後，在西洋的方面，蘇俄首先實行教育之澈底的改革；可是牠當舊俄的社會組織初破壞的最初幾年間，一切教育設施及教育學說，尚未有具體的計劃與科學之組織，大概抄襲自美國的教育學說，尤其採用杜威的教育哲學居多；但是後來牠的學者們逐漸發現美國的 21 教育學說發揮個人主義則有餘，而建設社會主義則不足，於是他們感覺得有創立蘇俄的教育哲學之必要，無論在心理學上，教育心理學上，或教育學上，莫不一貫的以馬克斯主義為根據而樹立其原 22 則的。至於他們對於教育的意義怎樣解釋，容後再說。再在東洋的方面，我中國的教育也有一番之改革，可是自民初以來迄於民國十六七年之交，雖則有順應共和制度之教育宗旨，然而牠無主義的，實在等於沒有宗旨。換句話說，牠是不順應於中國民生或社會生產力，實在就是非民生教育。惟其如此，23 所以牠終無效果的。到了民國十七年的時期，因為國民黨執政之故，牠就遵照孫中山先生的遺訓，根

24 據三民主義，確定中華民國教育宗旨，叫做『三民主義的教育』。什麼是『三民主義的教育？』照中華民國教育宗旨說明書的說法，以爲牠就是以實現三民主義爲目的的教育，就是各級行政機關底設施各種教育機關底設備，和各種教學科目，都是以實現三民主義爲目的的教育。（見前大學院全國教育會議報告二頁）但是這種說明，是過於抽象，簡直是一個循環推論的定義，所以後來國民黨25 三次代表大會把牠修正過了。（關於這一個修正案，讓諸後章再說。）然則三民主義之哲學的基礎究竟是什麼呢？這一個問題若不先行解決，那麼，教育宗旨雖有主義，實在等於沒有主義。因爲所謂主26 義，是從哲學的基礎所產生之一個範疇的緣故。至於三民主義哲學的基礎呢，我在前面第三章第三節裏面已經說過了，牠無論如何，是唯物的；因此無論教育目的也好，教育宗旨也好，教育制度也好，乃至教育哲學也好，不可不一貫的以唯物論爲基礎的。除掉教育哲學一件，我在前面已經述過外，其餘三件，都讓諸後面再說。

27 照上面一段話看來，就可知社會主義的國家——蘇俄與中國——對於教育的意義之解釋，是與封建制度或資本制度的國家對於教育的意義之解釋，雖則字義相同，然而彼此的內容又是各別28 的。據平克微支的見解，以爲在全部教育歷程之內，大致可以區別爲兩個部分：一部分包括個人天生能力之生長與發達，另一部分則關於態度之形成，品性之陶冶，與人生哲理之創設。前者，無論在植物

或動物，都可發見；後者則似爲人類所獨有。不幸在英語不能認出這個區別，因之不具有與俄國文字恰相適合的文字（按指"education"而言）於是他用『教養』(nurture)與『教授』(instruction)兩個名詞以表示這兩方面的教育歷程。他對於第一個字所解釋之意義說：『教養這一個字可解作一個或一個以上之人爲謀發達別個人天生的在生物學上及社會上有用的性質所施於別個人之延長的(prolonged)動作。他對於第二個字所解釋之意義說：『教授這一個字可以解作一個或一個以上的人爲要使別個人創造一個完全的明確的世界觀，且能獲得在選擇與從事一種職業上所必需的知識所施於別個的有系統的且是延長的動作。』（見 A. P. Pinkevitch, The New Education in the Soveit Republic, PP. 3—5）平克氏的兩種解釋，前者似乎是農業派的教育哲學的見解，後者似乎是工業派的教育哲學的見解；合言之，如我在前面第三章第二節裏面所說，牠是工業派的教育哲學與農業派的教育哲學互相拒斥而互相消解之後，另成爲高一段之教育哲學。平克氏跟着這兩個定義之後，繼續的說：『當我們說及動作時，我們的意思不祗是指說教師的直接影響，而是更特別地指說爲教師所創造的環境的影響，還有，我們所說的「教師」不單指各人，也兼指制度。各種不同的組織，甚至是國家本身，祇要在牠們運用教育的機能之範圍內，就必須當作教師去看待。』他又說：『當下這兩個定義時，我們不曾指出受這種教育歷程的個人是爲兒童，爲青

年，抑爲成人。所以不加說明的緣故，只要看到教育並不限於未成年者這個事實，就可明白。雖然在更嚴格的生物學方面生長與發達的時期，大部分以生活的初年爲限，然而教育的影響，無疑地是可以擴張成人身上，當他努力謀獲得滿意的世界觀的時候。』(同上)平克氏的前一段話：就是指出一般教育的意義裏面所謂『成熟者』——教育者——不是唯一支配者，並且他不可毅然以支配者自居；然而在教育者或教師之外，所有一切環境（無論自然的或社會的）都是教材；並且教師應該注重兒童個性及社會需要，因材施教，養成社會上各個有用的分子，並不是使他們供某種階級所驅使的。他的後一段話，就是指出一般教育的意義裏面所謂『未成熟者』——被教育者——不是僅限於某種階級；換句話說，不是把整個的社會組織分裂爲兩種：一種是支配階級的子弟，他一種是被支配階級的子弟；對於前者，施以完全的教育——自初年起至成人止；對於後者，施以少量的教育——僅限

30 於初年教育。總括起來說，平克氏的意思，是在於以爲教育應該以一般民衆爲對象，而不應該以某種特殊階級的利益爲前提的；這就是蘇俄教育的特色。

31 至於我中國呢，牠與蘇俄相比較，雖則各有各的社會特殊性，並且兩者的社會演進之步驟各自不同的，然而兩者既同屬於社會主義下之國家，而以全社會的利益爲前提而發展各自的民生或社會生產力；所以在理論上，中國對於教育的意義之解釋，無妨如平克氏所解釋的教育的意義一樣；不

過在教育實施的時候，多少加以變更罷了。中國國民黨政綱裏面已經訂有條文：（卽乙對內政策第十三條）『厲行教育普及，以全力發展兒童本位之教育，整理學制系統，……』這就是與平克氏所解釋的教育的意義完全相一致的。所謂『兒童本位』，是指『非成人本位』而言；換句話說，是與所謂『成人本位』相對立的名辭。並且，所謂『兒童』一語，並非『小孩子』的意味，乃是指一般人的『被教育性』或『被陶冶性』而言的。這種『被教育性』或『被陶冶性』，不限於小孩子，就是成人乃至老年人都是有的，不過小孩子的時期較富於這種性罷了。惟一切人都有這種性，故人類自生至老，都需要教育的。（請參攷龍溪教育月刊第一卷第七期拙作什麼是「以全力發展兒童本位之教育」）由此可見所謂『以全力發展兒童本位之教育』一語，是完全與平克氏所說的話一樣的。

再就一般教育的意義裏面所謂『成熟者』(mature)與『未成熟者』(immature)兩語，並非一是積極的，一是消極的意思，乃是指兩者的內性發展程度的差異而言的。杜威對於『未成熟』一語解釋得好；『「未成熟」這個名詞裏面的「未」(im)字，却有一種積極的意思，並不是僅僅虛無或缺乏的意思。……未成熟的狀態，就是有生長的可能性。這句話的意思，並不是說現在絕無能力，到了後來纔有的；却是表示現在就有的積極的能力——向前發展的能力。』（見 J. Dewey, Democracy and Education, P. 49）照杜威的這幾句話看起來，所謂『未成熟』，也就是我們所謂『生產力

『社會生產力』或『民生』祇要有適當的機會或環境，牠就會發展與實現的，至於此地所謂適當的機會與環境，牠大半是靠成熟者——教師——去設施的。還有如平克氏所指出的種種。但是教師設施或創造機會與環境，又須要視未成熟者的被教育性或被陶冶性已否開始發展，或已經發展到什麼程度而定的；設使不然，成熟者祇以他自己的成熟程度爲標準，一味箝入於任何未成熟者的身上；那麼，這是『成人本位』並非是『兒童本位』了。杜威又說得好：『我們往往把未成熟的狀態當作缺乏；把生長當作一種用來補滿未成熟的人與已成熟的人中間空隙的東西。我們所以有這種趨向，是因爲我們僅就比較上看兒童時代，不就內性上看兒童時代。我們所以僅把兒童時代當作缺乏，這是[38]因爲我們把成人做固定的標準，用來量度兒童時代。』（同上）照杜威的這幾句話看來，更可知一般教育的意義所謂『成熟者對於未成熟者故意的施以一種指導作用，』牠的字義並沒有錯誤，祇要我們把牠解釋得正當並能發展與實現其本質，就無妨礙了。

本節所討論的話，是關於教育的意義之歷史的解釋，由此可見教育的意義，如同教育本身一樣，[39]也是一個發展的過程，必隨歷史之最後的決定要素如所謂教育這種民生或社會生產力的變動而變動的。現在我談到這裏，姑且先把民生史觀或唯物史觀公式裏面的自最下層基礎起至下層建築止；換句話說，自教育這種民生或社會生產力起至教育這種生產關係（社會組織）止姑先告一段

結束；至於牠的上層建築，換句話說，教育目的，教育宗旨，教育制度，教育機關等，當在後一章裏面再行提出討論罷。

第五章 教育目的論

第一節 教育的目的

1 杜威說：『教育的本身並沒有什麼目的，』這句話如果是眞的，那麼，現在我再提出『教育的目
2 的』這個命題來，豈不是與眞理相背馳嗎？殊不知杜威的這一句話，是指教育的本質或本義而言的。
若就教育的本質或本義而論，牠除掉牠本身外，並沒有什麼別的目的。怎麼樣說呢？因爲教育的本質或本義？如前章所說，是生產力，是社會生產力或民生；而所謂生產力，所謂社會生產力或民生，又如前章所說，是人類爲着維持個體生活及保存種族生命的需要對於自然的環境所不得不發生之反應或反動——適應性。這種適應性，一方面可以說是一定的，必然的，與自己的意志無關的；然他方面又可以說就是目的，就是教育的目的。這樣說法，並不矛盾。爲什麼呢？因謂所謂教育的目的，從教育的本質上講，牠是附麗於教育的本身上，並不是在教育歷程以外，另有一種目的之存在。詳細的說，教育的本質既就是生產力，就是社會生產力或民生，教育既就是生活；那麼，生產，生命，或生活，就是教育的目的；除掉生產，生命，或生活外，就沒有什麼別的目的了。所以我以爲人類對環境的適應性，是必然的，又

是目的。況且必然與目的又是互相對立而互相滲透的東西。不是各自絕對的東西，關於這一點，以後再說。

3 照上面一段話看起來，杜威所謂『教育的本身並沒有什麼目的』這一句話，其實就是說教育的本身就是目的的意思。杜威說：『教育的目的是要使個人能夠繼續他的教育；——換句話說學習的目的與報酬，即是使人能繼續不斷的向前生長。』他又說：『我們如要尋覓教育的目的，不是要在教育歷程以外，去尋覓別的「目的」，把教育做這個別的「目的」的附屬物。』照杜威的這幾句話看起來，就可知他並不否認教育的目的，乃是反對有些人注重把教育視為預備「遼遠將來」的觀念，在教[4]育歷程以外，預定一種終極的目標，要使兒童去追求。例如海爾巴脫規定五個道德的觀念為教育的目的；又如福祿培爾（Frobel）建立一個所謂『一原』的原理，視『絕對』或『神』為教育的目標，在杜威看來，都是在被反對之列。杜威更說得好：『「目標」(end in view)這個名詞很有暗示我們的作用，因為牠能使我們把某種歷程的終點或結果，放在心目中作為指導。我們如要範圍我們的活動，其唯一的方法，須把這種活動所終結的對象，放在我們的眼前，——例如一個人放鎗，他的目的就是他的鎗對著放的鵠的。但是我們要記得，這個對象不過是一個記號，由於這個記號，我們的心能使欲進行的活動，有所專注。嚴格說起來，放鎗的鵠的不是「目標」，「要放中這個鵠的」纔是「目標」；放鎗的人

雖鵠的描準，但是描準的時候，也須看着手上所拿的鎗。放鎗的時候，心裏想起這種對象，都是用來指揮這個活動……他心目中所要達到的「目的，」是利用這件東西的作爲，不是與活動隔離孤立的東西。他的對象不過是他向前活動所要達到的「目的」的一個方面，——不過使得他的活動能夠勝利的繼續進行。』杜威的這一段話，雖則帶有實用主義的色彩，他所講『要放中，』就是『實用』的意味；可是從唯物的辯證法的觀點看來，也是這樣的。因爲辯證法上所謂『理想，』是與『實踐』分離不開的；換句話說，所謂『理想，』是從『實踐』裏面捉住着的，才算是一個理想；否則，牠不是空想，就是幻想罷了。同一道理，所謂目的，是要使人對付目前的環境，看環境怎樣變化去順應的，並且立刻發生一種適當的反應或反動的結果：設使不然，那麼牠就是一個懸空的鵠的，要使人暗中摸索，終無達到之一日，實在等於無目的罷了。這樣說起來，就可知教育的目的，是附麗於教育的本身上，時時刻刻變化發展，並且時時刻刻可以得到的，並非在教育歷程以外，立定一種永久的一成不變的目標，要使兒童遼遠的去觀望，看做『絕對至上』的東西一般。

再進一步說，所謂『目的』與所謂『手段，』又是沒有什麼區別的；因爲牠們是互相對立的又是互相作用的。杜威說：『……如把由活動裏面生長出的目的，作爲指揮活動的計劃；這種「目的，」既是「目的，」也是「手段。」我們所以有目的與手段的區別，不過是爲便利起見。其實某一手段，在我們未做

到以前都是暫時的目的。每一目的，一經成功之後，又變成再行促進活動的手段。如牠是指示我們所從事的活動的將來方向，這個時候，我們就把牠稱爲目的；如牠是指示我們活動的現在方向，我就把牠稱爲『手段』。」杜威的這一段話，就是指出目的與手段同是繼續進展的活動的歷程，在表面上，兩者是互相對立的；然而在實際上，兩者是互相作用的。一句話，兩者是『有對立物的統一性』的東西。不但目的與手段是這樣的，就是其他一切對立物莫不是這樣的。例如所謂『必然』與『自由』，『不自覺』與『自覺』，『無意識』與『有意識』，『盲目』與『有目的』等等，都是由一個低的階段到達另一個高的階段的轉變。昂格斯說：『由必然的王國躍到自由的王國』，由此可得到其自由之眞義了。蘇俄心理學者科尼洛夫 (K. N. Kornilov) 說：『自覺和不自覺若是依照反辯證的觀點，便會陷於玄學的解釋，如福洛伊特(Freud)一樣，把不自覺解釋成隱藏在神祕的幕中潛伏在人格內的一個特別的區域。但是就辯證的觀點看來，所謂自覺與不自覺，都不過是行爲之暫時的，相互作用的成因；其性質之差異，都是由在生理的機構中之差異所決定；換言之，都是由大腦之皮質中樞和皮質下層中樞所決定。』他又說：『不自覺的，遺傳的形式之行爲，即如本能的反應，以後變爲自覺的形式之行爲而成了習慣，但是習慣經過不斷的練習，達了一定的限度之後，於是又喪失其自覺的活動性而成爲自動的了。其他類似的證明：即如記憶的動作，遺忘的動作，以及比原來更豐富的創造性的新的再現都

是。』(見商務教育雜誌第二十三卷第十號一五頁)科尼氏的這一段話，可以使世上關於本能與習慣，遺傳與環境，智慧與盲動等等的論爭，都可以告終止了。

原來科尼氏的上面一段話，就是爲着解決這些論爭而發的。他說：『先天的反應是前代之遺傳的經驗之產物，那麼獲得的反應，必定是個體之個人所經驗之產物，若使前者是已經準備了的，那麼後者便恰與之相反而需要相當之努力與練習纔能構成。設若前者是因襲的，那麼後者亦與之相反，而必含有最原始的創造性；一種反應的形式有機的侵入了，其他一種，因此便在人格中形成一個有機的摻雜的單元，因爲實際的情形如此，所以關於本能的爭論至終沒有止境。那些反辯證的，採取玄學的觀點的人當本能是靜力的，是一種在生機體中自有生以來便附屬着特殊的歷程；而那些相近於辯證觀點的人便當牠是動力的。換言之，就是當作行爲之暫時經過的形式，往後便有機的擠入而成爲習慣了。我們人類的人格之組織的統一體及其發展，都是由先天的和獲得的形式之行爲互相滲透而成。』(仝上) 照科尼氏的這一段話看來，就可知能在人們之人格及其行爲中指出許多其他東西，都是這樣對抗的傾向。但是要請注意的，這裏所謂『對抗』，所謂『互相滲透』並非互爲因果的關係的意思；設使是這樣的，那麼就會陷於玄學的觀點；換句話說，就會有鷄生卵卵生鷄的類比推論了。殊不知世界上事物，如前所述，都是物質的，所以人類的一切行爲，都是周圍的環境及其他們自己

的身體上的生理的特性所限制的，其帶有遺傳的先天的天性，不過幾希而已。但是所謂物質，是運動的，變化的，發展的；而所謂運動的所謂變化的，又不僅是物質之分子一種簡單的機械的遷移，而且是物質的「性質」中之一種變化，有了這種變化，因此，纔在物質之運動中發生了種種不同的式樣與形式之系統。現在不說別些，單說人類的生物罷。人類是屬於組織最複雜之生物，所以如果一旦環境給與這種生物以一種新質的特性，那么，這是我們所謂『精神』或『自覺』。馬克斯說：『我和我的周遭的關係，便是我的自覺』。他又說：『決定存在的不是自覺，而適相反，乃是自覺由社會的存在所決定。』由此，可見所謂『本能』，所謂『遺傳』乃至所謂『意識』，『精神』或『自覺』等等，無一不是由物質的環境所決定的；若從歷史上講，牠們無一不是由社會的存在所決定的。由此，更可知上面所謂『對抗』所謂『互相滲透』，並非是模稜兩可的心物二元論，乃是物質一元論——唯物論，但是牠又不是機械的唯物論，乃是辯證的唯物論。

復次，關於人類的智慧問題，據美國心理學派德利克 (Patrick) 的研究，他把智慧看做由本能的或習慣的反應而進化之一種機能，並把這機能稱做『智慧的幼芽』。他說：『智慧是藉着過去的經驗改良先天的傾向這種能力，智慧就是行為調整』。他又說：『我們如果了解一切智慧都是智慧的行為，以及智慧的行為中，一個活動的有機體受着某種種衝動，欲望和激動所驅使，受着環境中

某種種刺激所影响；同時也能夠反應這些刺激，以求維持個體的生命和健全，那麼，我們整個的心之哲學就化爲簡單了。」(見G. T. W. Patrick, What is the Mind, Ch. 2) 照派德氏的這幾句話看起來，就可知所謂『智慧』，是直接的由本能或習慣所決定，間接的由環境所決定的；換句話說，牠也是與本能或習慣及環境互相對抗而互相滲透的。

16 杜威往往對於所謂『目的』，解釋爲一種『預見之明』，與利用這種預見之明來指導觀察與實驗。他又以爲有目的的動作就是聰明的動作。如果杜威以爲目的本身的性質是這樣的，那麼，他的話是

17 對的；設使他以爲人類生來就有這種預見之明或聰明的動作，未免太早計了。現在我再引用派德利克的一段話來說明罷，他說：『有機體這類行爲中有一種共同的特性，那種特性就是：通常都在「保持」或增進有機體的生命那一個方向中進行。一切生物都是要設法保持他們動力的平衡。他們尋覓食物，避免飢餓，及偏愛那些對於個體生命和保存種族有裨益的事物。當有機體使自己適應他們的環境的時候，他們那種適應同風車適應風向是絕對不同的。有機體同他的環境中間有一種「最適性」的關係。某些環境比別些「更可取些」，「更好些」或「更滿意些。」這裏的涵義就是說他們傾向某一種目的，這種目的就是保持和增進個體或種族的生命。所以生物的一切努力是向着一個目標的，他們的種種活動，我們稱之爲「有目的」的(purposive)。』他又繼續的說：『然而「有目的」這個

名辭，在這裏不可認做含有一種顯然明確的目標與朝着這個目標苦心經營——如人類的目的——的意義。在我們目前的研究中，僅僅紀述生理的行為中這種偏愛的特性，是一切觀察者可以看得到的事實，那就很夠了。我們絕對不必採取任何帶有目的論性質的觀察法或任何派哲學的解釋法——不管這是生機論的，靈氣論的，行為論的，或機械論的。』派德氏的這一段話，在我個人看來，覺得牠比杜威所說的話，更為合理。因為派德氏並沒有把目的當做一種聰明的動作或明白的活動看待，不過僅說牠有這種動作或活動的傾向；換句話說，他僅僅記述生理的行為中有這種偏愛的特性罷了。然而杜威直把有目的的動作與明白的活動或聰明的動作視為一件事，即以為活動有目的，是我們有意做某種事情，以此存心為根據，了解其他事物的意義的緣故。

綜合上面所討論的話看起來，就可知杜威所謂『教育的本身沒有什麼目的，』就是要積極的指教育要有目的，不過他以為所謂『有目的，』不是一個固定的具體的東西，乃是一種繼續前進的活動。所以他指出良好的教育目的所應具的幾個特性：(一)教育的目的須根據於個人的固有活動與需要（包括天賦本能與獲得的習慣）。(二)教育的目的須能翻成實行的方法，與受教育的人的活動共同合作。(三)教育家須防備所謂普通的與終極的目的。杜威所指出的這三種教育目的的特性，就是說教育的觀念形態是應該跟着教育的本質或本義而決定的。可是杜威所說的教育的本質

就是生活，而他所謂生活，又是偏重於個人的活動，故杜威所說的第一特性，也是傾向於個人主義。復次，杜威所謂有目的的動作，就是明白的活動，或聰明的動作；如果這一句話是兼對於教育的人而言，那是很對的；但是他專指受教育的人而言，那又是着重於兒童活動的方面，故杜威所說的第二特性也有缺點。最後杜威主張在教育歷程之外，更無所謂教育的目的，如果他僅對於教育的本質而言，固然是很對的；但是若對於教育的觀念形態而言的，那是錯誤的。因為教育的觀念形態是屬於教育制度的問題；惟其是教育制度，故牠是為一般辦學的人，父母，教師們所用的，並不一定揭示於兒童之前；並且他們在教育有制度上一定要有所謂普通的與終極的目的；否則，他們不是為特殊問題所局促，就是為目前問題所限制，故步自封，永無進境的。所以杜威所說的第三特性，更是太狹隘的。近來有些人批評杜威的教育哲學是偏重實用而輕視理想，過重人為而忽視自然；尤其平克徽支指摘杜威太注重於觀念形態之保守，決非無的放矢的。

然而杜威雖則主張教育的本身並無所謂目的，並且要教育家須防備所謂普通的與終極的目的；[21] 然而他並非絕對的主張教育的觀念形態不需要目的。他在所謂『教育的本身並沒有什麼目的』一語之下，又繼續的說：『只有人，父母，教師纔有目的；而他們所有的目的，也不是「教育」這個名詞所表示的抽象觀念。因為這個緣故，他們的目的是有無窮的變異，隨差異的兒童而差異，隨兒童生長與

教育經驗的發展而差異。就是能以文字表述的最合理的目的，倘若我們不知這並不是目的，不過是教者方面的暗示，暗示他怎樣注意，暗示他怎樣選擇，使他所遇的實際情形的種種勢力，能自由發展，不受阻礙，使他知道怎樣指導這種種勢力上適當的途徑，那麼，就是這種目的，也是有害而無益。」杜威的這一段話，實在講起來，他並非反對教育的觀念形態有目的，乃確是爲着從來一般教育學者例如海爾巴脫，福祿培爾等樹立一種最高原則爲教育之目的，而有阻礙於教育的本質之發展而發揮[22]的。因爲這個緣故，我中國在民國十一年時，廢止教育宗旨，另佈教育本義案，實是矯枉過正了。固然從前的中國教育宗旨爲「注重道德教育，以實利教育軍國民教育輔之，更以美感教育完成其道德」[23]等語，是一種抽象觀念，應該廢止；然而當時把教育宗旨這個東西根本廢止，未免是因噎廢食了。所以民國十七年國民政府恢復教育宗旨，並確定一種有主義的教育宗旨，以補救從前的教育宗旨之不足，命名爲「三民主義的教育」。翌年再經中央黨部修正，更爲具體化，確定爲「中華民國之教育，根據三民主義，以充實人民生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命爲目的；務期民族獨立，民權普遍，民生發展，以促進世界大同。」等語。這就是一方面要體合於教育的本質，他方面又含有教育之普通的與終極的目的。即前者是以兒童活動與社會需要爲本位，不但具有杜威所舉的教育的目的第一第二兩種特性，並且含有派德利克所說的「人類行爲的特性是保持或增進有機體的個體

或種族的生命』這幾句話的精神;後者是以國際正義與人類同情為前提,不但有適合於教育原理,並且不背於世界潮流的。

但是上面所謂教育宗旨,並非就是本節所討論的教育目的,乃是由教育的目的所組織化之觀念形態。固然教育的目的也是一個觀念形態,然而牠還是介乎教育的本質與教育的觀念形態之間;具體的說,牠正是由教育這種民生或社會生產力進而組織化成為教育制度之過渡的東西;質言之,牠就是與生產關係——社會組織——這個東西恰相當。所以教育的目的,是一方面與教育的本質相適應,而以維持個人生活與保存種族生命為主要的條件;他方面與教育的觀念形態相聯絡,而以政治的國際的乃至世界的問題為終極的究竟。請以大學格物論為例,所謂『修身』一項是教育的目的。牠所謂『自天子以至於庶人,壹是皆以修身為本,』這是當時的論調;若用現在的口氣來說:當然是所謂『凡人壹是皆以修身為本。』所謂『本,』實在就是『目的』的意思。由此可見所謂『修身,』是一方面以格物致知誠意正心為主要的條件;他方面以齊家治國平天下為終極的究竟。再短簡的說,教育的目的,是以民生或社會生產力為本質,以世界大同為究竟;而修身是以格物為本質,以平天下為究竟。本節所討論的,祗是限於教育的目的;至於教育的觀念形態問題——教育制度——讓諸下節再行討論。

第二節　教育的制度

教育制度，既如上節所說，是一個觀念形態，然則所謂『觀念形態』(ideologio) 究竟是什麼呢？據蒲哈林 (Bukharin) 的見解，他說：『社會的心理，是「某種社會階級，職業等集團所有非組織的，或稍稍組織化了的感情，思想和情緒」而社會的觀念形態，却是「思想，感情或行爲的規範的體系。」在這種體系裏面包括着「科學的內容……藝術的內容，規範，習慣以及道德的總體』(見蒲哈林著史的唯物論，或青野季吉著若俊譯觀念形態論六頁) 馬克斯在他的經濟學批判序文裏面說：『……在這些生產的總和上面社會的經濟的構造，形成了一種和建立在這種構造上面的一定的社會意識形態相適合的現實的基礎，在這種基礎上面建立法律及政治的上層建築』馬克斯的幾句話，就是把一定的社會意識形態解釋做經濟構造的基礎上面所發生的那些充滿了矛盾的——沒有組織的社會的心理的凝結形態。這就是所謂『觀念形態』。青野季吉譬喩的說：『假使我們用一個很大的貯水池來譬喩社會的心理，那麼，我們可以說，觀念形態就是從這個貯水池裏精製了的水點』(仝上，八頁) 觀上種種所述，那麼所謂『觀念形態』之意義，已經明瞭了。

如上所述，法律，政治，科學，藝術，道德等等，既是建立於現實生活的基礎之上層建築；換句話說，牠

們都是一個觀念形態；而教育制度，又是屬於法制或政策的性質，故牠也是一個觀念形態。但是法律，政治，科學，藝術，道德等上層建築的下層基礎是經濟生活，故牠們是隨經濟的變動而變動的；至於教育制度呢，牠這種上層建築的下層基礎就是教育自身，故牠是隨教育自身的變動而變動的。怎麼樣說呢？因爲教育行動，如前面所述，是民生或社會生產力；而民生或社會生產力就是經濟生活；再短簡的說，[6]教育就是經濟；惟其如此，故教育制度是隨教育行動的變動而變動的。然則教育行動怎樣轉變到教育制度呢？前面我豈不已經說過了嗎？最初的教育行動，不過是人類對周圍自然的反應或反動，全然是一種動物的關係。在這個階段，所謂教育，不過是一種『適應性』罷了。復次，到了人類對於周圍的人們（他人）的意識——一種企圖交通與結合的意識——的時候，所謂教育就可稱之爲『模仿』或『學習』。復次，到了人類的數目不斷的增加，人類的生產力也繼續的增加時候，教育這個行動，[7]就完全表現了。但是這時候的教育行動，還是位於經濟的結構的下層建築之下，恰與民生史觀或唯物史觀公式裏面所有的生產關係相當。最後，到了人類分業的時候，——就是進步到精神勞動與物質勞動分離的時候，——由教育行動開始構成一種一定的觀念形態了。這種觀念形態，就是所謂教育制度，我們始稱之爲上層建築第一。（即制度的文化）在這種上層建築之上，更有兩種觀念形態：一種可以叫做『社會的心意形態』，例如普通所謂『教育』，他一種可以叫做『精神的生產』，例如所

謂教育思想或教育學術——教育哲學與教育科學;合言之,我們姑稱之爲上層建築第二(卽精神的文化)普通所謂『教育』當然是教育實施的問題,所謂教育思想或教育學術,當然是教育理論的問題。例如本書也就是教育理論之一種。至於教育哲學的教育理論裏面又包含有教育的本質與教育的觀念形態——教育行動與教育制度——兩種;所以教育行動與教育制度之研究,是屬於上層建築第二;而教育行動本身,却是屬於下層基礎,教育制度本身,也却是屬於上層建築第一。例如本書旣稱爲教育哲學,故本節所研究的教育制度的問題,也是教育理論問題;換句話說,是精神的文化問題;至於教育制度本身的問題,當然要推中國國民黨政綱(乙)對內政策第十三條——教育政策以及國民政府與中央黨部乃至各地方政府與黨部所頒布之各種教育方針及其實施方案一句話,牠們都是制度的文化問題。但是精神的文化問題與制度的文化問題又是分離不開的,故本節所研究的,雖則是關於教育制度的理論問題,然而又不得不以現存之社會教育政策及其他一切實際教育資料爲根據加以討論的,以下所論,就是根據這個原則。

如上所述,教育制度旣是隨教育行動的變動而變動的,然則教育制度在歷史上怎樣演進呢?據常乃悳氏的研究,他在人類進化史上找到教育制度演進的痕跡有幾點,現在我先把牠摘錄如左,然後再加以我個人的意見罷。

『下等動物生活簡單之極，沒有教育後代之必要，故毫無教育的行爲。

『高等動物生活漸趨複雜，爲持續種族起見，有教育後代的必要，故發生教育的行爲；但其行爲係天演淘汰的結果，並非有意識的計劃。

『人類因爲生活更加複雜；有了美術的文化的生活，並且發生社會組織，故教育的需要也愈多。這時候人類的基本社會組織是家庭，故教育也附屬於家庭制度之下。

『自此以前所有生活以及人類，對於自己的生活從不曾發生疑問，當然也不需要解答，只是照常生活而已。到人類智識進步以後，纔對於生活發生疑問，要求解答，由此產生了宗教，玄學，乃至科學。從宗教制度進而至於大學制度，都是專門培養研究生活問題的人才的地方，教育制度就從這個地方發展出來。

『人類生活越進步，不但要了解生活，並且進而要控制生活了，這又轉入了一個新時代。第一步是控制客觀的環境，這時候教育的需要便越多了，於是演成了一個普遍的，複雜的，近代教育制度在社會進化上表現空前的功能。

『我們現在正在這個時代。那麼，我們以後還有一個甚麼時代呢？我們在前面已看人類進化到控制生活時期以後，第三步是控制客觀的環境，這還不過是僅僅人類戰勝自然第一步，再進一步，

就是要控制到人類的本身了……』(見商務教育雜誌第二十二卷第九號一四頁)

11

上面所舉的常乃悳氏的這種見解，大致是對的，因爲教育制度確是這樣的歷史的演進的。但是我個人還有幾個意見要補充的：第一，下等動物究竟怎樣，姑置勿論；至於高等動物的人類，最初的教育並非就是教育後代的意思，換句話說，最初的教育，如我在前面所說過的，不外乎是爲維持個體的現實生命起見，自己適應，自己模仿，自己學習罷了；質言之，『教育』這個名詞，是與『生育』『養育』等，最初無甚區別的。到了後來，生活漸趨複雜，人類漸趨增加，纔發生持續種族的生命之觀念，因此，教育後代這個行動也開始了。有些人分教育這個概念爲廣狹兩義；指個人動行爲廣義的教育，指種族行動爲狹義的教育；然而我以爲在教育的本質上實無廣狹義之可分的。總之，教育是由個人行動演進而轉變爲共同行動的。第二，教育制度，又如我在前面所說，是由教育行動本身而轉變過來的；換句話說，也祇可以說是由經濟生活而轉變過來的。至於宗教，玄學，乃至科學，本來與教育制度沒有因果關係的；退一步說，牠們祇有互相影響的。第三，教育制度並非是從大學制度發展出來；而大學制度是遠在教育制度發生之後；換句話說，教育制度是可以包括大學制度，而大學制度却不能包括教育制度的。請看中國歷史，最古所謂『作之君作之師』，就是教育制度之開始。嗣後生活漸趨複雜，人類漸趨增加，那麼昔日的那種以族長的資格兼爲師長的辦法，已經不夠用了，於是不得不另設教育專官，例如

所謂『大司徒』之類，使他專司教育之事。再後來社會關係越加複雜，那麼單靠所謂『大司徒』一個人，已經不夠用了，於是不得不再設所謂『庠』『序』『校』『塾』乃至好像『大學』之教育機關——辟雍，泮宮等。再看西洋歷史，牠的教育制度是遠溯於希臘時代，早已發生了。例如斯巴達之教育法典，是其嚆矢。此外如雅典之梭倫（Solon）所訂的憲法及羅馬之所謂『十二銅標』裏面都有關於教育制度之規定。但是牠的大學制度是在中世紀末葉時代纔始發生；況且那些大學，是純粹的私人研究學術之團體，而與教育制度無涉的。這樣看起來，就可知教育制度並不是由大學制度發展出來的。第四，教育行動，確如常氏所說，是天演淘汰的結果，並非有意識的計劃；但是教育制度，却是人為淘汰的結果，也就是有意識的計劃。例如前章第三節所討論的教育的意義裏面所謂『故意的』一語，就是指有意識的有組織的計劃而言的。惟前者是出於自然的或偶然的行動，並非一種有意識有組織的計劃，故稱之為『教育行動』或『教育之實質的存在』，惟後者是出於人為的或人工的，乃是一種有意識的有組織的計劃，故稱之為『教育制度』或『教育的觀念形態』。

照上面一段話看起來，就可知教育制度確是由教育行動轉變過來的了。原來教育行動之所以轉變為一種教育制度，也是由於一定的，必然的，與離開自己的意志而成的社會組織所使然的。換句話說，這就是因為在原始時代及社會組織甚簡單的時代，人類祗有教育行動足以應用的；一到了生

活稍稍複雜至文明時代，那麼，單靠教育行動，是不夠的，所以有教育制度之必要。但是教育制度雖則在形態上是與教育行動相分離，然而在根本上究竟是由教育行動而發展出來的，故教育制度能與教育行動相適應，纔算是一個良好的教育制度。然而在歷史的事實上看來，教育制度常常與教育行動不相適應，而發生種種矛盾的現象，因此，教育制度這個東西反變爲妨害教育行動這種民生或社會生產力的桎梏。這是什麼緣故呢？現在我先簡單的答一句：這就是因爲社會組織與民生或社會生產力調和破裂的緣故。再具體的說，從歷史上講，原始時代的教育，不成問題的，因爲前面已經說過了，當時的教育行動與教育制度在本質上是一致的；所謂教育權，完全是操諸各個人自己的手的緣故。

13 稍後由原始時代轉變爲私有財產制度的時代，社會組織就分裂爲二：一是所有的階級，一是無所有的階級；因此，所謂教育權，是漸移入於所有者之手；而一般無所有者一方面不得不聽命於所有者去受某種教育，他方面又還是繼續着自己所需要之教育行動。再後由私有財產制度發展而成爲國家的形態——封建制度——的時代，階級漸趨明顯，而有貴族與平民之分；因此，所謂教育權操諸貴族的統治者之手，祗有貴族階級的子弟享受教育；而一般民衆幾不能染指，所有的，也不過有些平民私自互相傳習罷了。在西洋方面，希羅時代有希羅式的貴族教育，中世紀有宗教教育，所謂『文藝復興時代』有人文主義教育，所謂『宗教改革時代』有新宗教教育，同時又有隨都市之勃興的市民教育等等，無

一不各自代表某種特殊階級互相對抗而謀教育權之移轉。到了近世紀，那種由中世紀所遺下的市民階級，因為自然科學之勃興，促成產業革命之故，遂一躍而轉變為資產階級，並把前世紀的封建殘餘努力排除淨盡，取得政治上經濟上乃至軍事上之霸權；因此，所謂教育權也移轉於資本家之手了。

總之，在過去的西洋歷史上，除掉原始時代不計外，自希臘時代起一直至近世紀止，所有教育制度，都是割據的階級的；不過彼此的形態稍有不同的；具體的說，所差異的，不過近世紀以前之教育制度，是一種政治上的階級教育；近世紀以後之教育制度，是一種經濟上的階級教育罷了。惟其如此，故前者的教育宗旨，是以培養道德為主；而後者的教育宗旨，是以教授日常生活的知識技能為主。就道德教育而論，前者是注重於順從溫良的方面，而後者是注重於『支付能力』(zahlung sfaehigkeit)的方面。惟其如此，故前者的教育政策，不必主張普及教育；而後者的教育政策，不但要主張普及教育，並且還要實行強迫教育。就是今日的西洋各國（除掉蘇俄外）乃莫不有兩個矛盾的教育宗旨，一是希臘式市民教育的復活，一是代中世紀徒弟教育而興的職業教育。前者是對於中世紀貴族教育高唱軍國政治的集合意識而壓迫個人的反動，故立於以個人為絕對的意識之上；而後者的態度則欲將徒弟教育的組織加以分解，而移於市民的支配之下；這種過去的徒弟教育本是根據於職業集團的自主傾向，對於軍國的支配者相對抗而另行組織的。惟其有這樣的兩個矛盾的教育宗旨，故西

洋各國的教育制度大都形成爲一種所謂『雙軌制』了；即使有些國家的教育制度，在形式上雖則不是『雙軌制』而稱之爲『單軌制』，然而在事實上仍是一種『雙軌制』罷了。（參考商務教育雜誌第二十卷第一號，拙作中學校分科問題的商榷，或前大學院全國教育會議報告一〇二頁，我的整理學制系統案。）

以上所述，是關於西洋各國的教育制度上的話；至於我中國呢，自三代以來迄於清末止，所有歷代的教育制度，也是階級的，一種是士大夫的教育，一種是農工商的教育；極端的說，後三者直無受教育之可言。但是這僅指『識字教育』而言的；至於關於生產方法與生產技術之傳習，在後三者，仍是繼續存在着；不過沒有多大的發展罷了，所以我中國自四五千年以來，民生或社會生產力毫無進境，始終停滯於農業經濟組織之下，視西洋各國的民生或社會生產力大有遜色，實基於此。談到這裏，我覺得目前的中國教育制度有一個很重大的問題是不可不討論的。這是什麼問題呢？我不姑先答一句：這是教育普及問題。中國國民黨政綱（乙）對內政策第十三條所謂『厲行教育普及……』，這是一個三民主義教育的政策，尤其就是民生史觀的教育制度。所謂『厲行教育普及』一語，現在很有許多人把牠誤解爲『厲行普及教育』。殊不知所謂『厲行教育普及』，是嚴厲的把一切教育——自幼稚教育起以至高等教育止——都普及起來的意思；而所謂『厲行普及教育』，是把普及教育——

義務教育——厲行起來的意思。現在政綱上不曰『厲行普及教育』而曰『厲行教育普及』，明明是指嚴厲的把一切教育都普及起來的意思。（參考廈門大學十週紀念刊一七——一九頁——拙作廈大與我國高等教育一文）惟一切教育都能普及，故牠纔算是三民主義的教育政策；尤纔算是民生史觀的教育制度。怎麼樣說呢？因為教育普及，是要使全社會人民按其資之愚智性之所近及才之全偏，各自盡量發展養成獨立自營之知能，達到服務奉公之目的；這就是政綱上所謂『以全力發展[19]兒童本位』，孫中山先生所謂『眞平等』，也就是一般所謂『機會均等』及『服務均等』的意思。關於這一點，請讀孫先生上李鴻章書關於『人能盡其才』一項，他在民國元年對中國社會黨演說關於『教育』一項，及其他的民權主義第三講，自然會明白的。反之，普及教育是要使全社會人民在某種年齡期限內僅獲得基本工具（讀，寫，算）及日常生活上所必需的淺近知識與簡單技能罷了。這樣一來，那種高等的大學校與專門學校，雖則美其名養成專門技術家，然而在實際上專為市民階級——有資產階級——的子弟而設立；而這種所謂『普及教育』的小學校乃至實業補習學校，其目的還是在於養成機械的勞動者，而專為勞動階級——無資產階級——的子弟而設立的。這豈不是又釀成為『雙軌制』的形態而互相矛盾着嗎？

原來教育，在本質上是民生或社會生產力；在觀念形態上，是促進民生或社會生產力之發展，我

20

在前面的屢次說過了。惟其如此，故教育與其注重『識字教育』不如注重『技術教育』固然識字教育是很幫助着技術教育之進步；然而牠究竟是一種手段至於技術教育，纔是根本。再識字教育的主要作用確有好幾種：(一)養成自治之能力，例如書寫選舉票等；(二)養成愛國之情操，例如閱讀書報等；(三)養成工作之習慣，例如辨識機器等；一句話，發揮三民主義之精神。然而據我個人的研究，以為三民主義所包含的民族，民權，民生三種主義固然不可偏廢，可是這三者並不是連環性，乃是一元的；具體的說，若照孫中山先生所說的『歷史的重心是民生』這一句話看來，那麼，民生實為民族民權民生這三種主義之本質。設使民生這個本質不先講求，那麼，一般人民就無心去理政事，甚至對於國家的觀念也很薄弱的。惟其如此，故所謂民衆教育，祇有識字教育而無技術教育；就是技術教育，祇有一般的簡單的技術教育而無特殊的專門的技術教育，終不能發展民生或社會生產力；因此，整個的三民主義也難實現的。所以三民主義的教育政策或民生史觀的教育制度，應該在普通所謂『厲行普及教育』之上，再照政綱上所謂『厲行教育普及；』具體的說，即應該根據孫中山先生所謂『真平等』的原則，去整理學制系統，一方面在形式上把國民教育組織為單一制度，他方面在內容上使國民教育包含有多樣性——廣汎的伸縮性。經過這一段教育之後，姑再根據『服務均等』的原則，用國家的權力把這些畢業生分送到社會上去服務若干年；經過服務之後，再看服務者的性質及

21 才能之如何，擇其聰明俊秀者，送入專門技術學校肄業，養成專門的技術人才；察其愚魯遲鈍者，使他們仍繼續服務；這就是孫中山先生所謂『智者進焉，愚者止焉，偏才者專焉，全才者普焉』的意思。

22 請看蘇俄的教育制度，牠就是一種單一中含有多樣性的教育制度。詳細的說，蘇俄的國民教育的單一制度是具有廣汎的伸縮性，在其單一之中自當有其多樣，而且不問那一個共和國，那一個州，乃至共產主義青年，集體農場各種自治團體等，都當於這種單一制度之中與以獨自性與發議權。總之，蘇俄的國民教育的單一制度，是一切組織的形態，各種形態之樣式，方法等等之聯合照這樣看起來，就可知社會主義社會的教育制度是與封建制度社會及資本制度社會的教育制度不同：即前者在形式上是單一的，而在實質上是多樣的；後者在形式上是劃一的，而在實質上是兩岐的。惟其如此，故前者稱整個的教育爲公民教育，不分差別的；而後者僅施普及教育稱做義務教育而出於強迫的。再社會主義社會的教育制度，又是與原始時代社會的教育制度（假使牠有教育制度的話）稍有區別的，即前者雖則如同後者一樣，是以維持個體與保存種族爲目的；然而前者是出於有意識的有組織的，後者是任於自然的或偶然的。惟其如此，故前者已是一個觀念形態，後者仍是一種教育行動。總之，社會主張社會的教育制度是與從來的種種教育制度互相對抗着而向前發展着的。

23 至於我中國與蘇俄兩方面的教育制度相比較，兩者雖則同是社會主義社會上的一個觀念形

態，然而兩者的內容，又稍有不同的；因爲兩者的民生或社會生產力程度既是不一樣，而兩者的社會組織又是各別的，故兩者促進民生或社會生產力之發展的方法及改革社會組織之步驟各自不同的緣故。惟其如此，故中國的教育宗旨，是在於以培養中國的民生或社會生產力爲目前的直接的目的；復次，再以這種目的爲基礎去促成民族獨立，民權普遍，及民生發展這三種中間的階段；然後更進一步去促進世界大同這一個終極的目標。惟這種教育宗旨，是包含有民族，民權，民生三個範疇，故稱做『三民主義的教育政策』；更根本的說，惟這種教育宗旨，是以培養中國民生或社會生產力爲主要的目的，而以這種目的爲民族民權民生這三個範疇之最後的決定要素，故稱做『民生史觀的教育制度』。

第三節 教育的機關

上節所討論的教育制度，是要發展那種包括有諸種教育目的的教育宗旨之具體的計劃，而本[1]節所討論的教育機關，是要實現教育制度之更具體的設施。然則教育的機關究竟是什麼呢？人們往往以爲學校就是教育的唯一機關。然而我們發生疑問：人類有教育是否就是學校？學校究竟是否爲教育的唯一機關？如果是的，那麼，爲什麼教育要有這樣的學校機關？這樣的學校機關能否發揮教育

的本質，貫澈教育的目的，實現教育的價值，及收獲教育的效果；設使不能，那麼，今後的學校機關要怎樣改造？這些問題，都是爲現代教育哲學者所應該研究的。

[2] 現在我們欲要解答上面的這些問題，又不可一溯諸教育的本質。在原始時代的教育，我在前面已經說過了。是民生或社會生產力，所以當時的教育機關，不外乎是圍繞着個體的自然環境及個體自身的生理的感官罷了。但是後來民生或社會生產力稍稍發展的時候，個人生活是逐漸移到共同生活而成爲所謂生產關係了。生產關係一經成立，那麼，在生產關係裏面所包括的交通，交換，分配，消[3]費諸種關係同時發生作用了。所謂交通，交換，分配，等，實在講起來，是與教育的機關之產生都有密切[4]之關係。現在先就交通而論；交通作用，在經濟裏面，究竟怎樣解釋，姑置勿論；而在教育的方面，我就引用杜威的見解來說明罷。杜威在他的著作民本主義與教育一書第一章裏面，開宗明義的除掉說『生活由傳遞而自新』外，就提出『教育與交通作用的關係』一個問題了。他說『社會不但僅由傳遞作用而生存；不但僅由交通作用而生存，其實社會是時時刻刻在傳遞和交通裏面生存。「公共」(common)「社會」(comunity) 與「傳遞」(comunication) 這三個字，不但有字面上的關係，在意義上也很有關係的。人類有了公共的東西，纔能生活在一個社會裏面。所謂交通，就是人類獲得這公共東西的方法』他又說：『所謂交通作用，乃是一種歷程，使人彼此參與經驗，直至個人經驗變

成公共所有而後已。這種交通作用，能使雙方參與的人的傾向，都互相改變。各種人類團體的要素，都在乎牠能夠改良經驗的性質。這件事在對付未成熟的社會分子，最易認識出來。這個意思就是說：雖任何社會在影響方面教育的效力，惟有成人與幼年人共同生活時，這種教育効力纔成了團體重要宗旨之一，到了後來，社會的組織與富源都更爲複雜了，於是正式的，或有意的教導與學習之需要，也因此增加。因爲正式的教導與訓練，範圍愈益發展，就有一種危險，便在社會裏所得的經驗，與在學校裏所得的知識，彼此隔閡，不相聯貫，因爲前數世紀知識與技術發達很快，所以這種危險以現在爲尤甚。」杜威的第一段話，是指出教育是人與人之間所有一定的社會關係而有傳遞作用與交通作用的。他的第二段話，其中前半部是說出教育就以社會爲教育的機關，成人與幼年人在共同生活之下，雙方參與活動，獲得公共所有的經驗，較諸近世紀學校教育，反爲有效的。例如希臘時代的教育，尤其是斯巴達的教育，當時並沒有學校機關，即使當時有所謂公共教育場及公共體操場之設置，然而牠們不過是一個公共集會所罷了。當時在這種公共教育場裏面，年長者與幼年人共同起居，共同談話等等，無一不含有交通作用，所以當時的教育就是生活，不與社會絕緣了。杜威見到這一層，故他的第二段話的後半部，是要指出近世紀學校教育之弊害，這就是因爲學校與社會相隔離，使幼年人完全失掉社會的經驗，變成爲孤獨的生活了。例如中世紀之僧院學校，就是這種狀態，具體的說，就是沒有

[6] 交通作用了。由此可見那種含有交通作用之場所，纔算是眞正的教育機關，並非說學校就是教育的唯一機關。

但是學校雖則不是教育的唯一機關，然而學校這個教育機關又是不可缺少的。爲什麼呢？因爲近世紀的社會生活狀態，決不像原始時代及古代的社會生活那樣的簡單，故從前的社會雖則沒有學校也能互相傳習而收到互相交通作用的效果，就是例如希臘時代，所謂『詭辯學派』學者以及蘇格拉底，柏拉圖等，他們也都是在街頭巷尾，對人說教，並沒有固定的教育場所，所以杜威稱『詭辯[7]學派』學者們爲『旅行的教師』。然而近世紀的社會，無論如何，做不到這一層；所以有許多教育學[8]者出來倡導學校教育之必要。例如第十七世紀夸美紐斯首先倡議組織學校系統分爲四級：第一級，生母學校 (schola materna)；第二級國語學校 (schola vernacula)；第三級，拉丁學校 (schola Latina)；第四級，大學校 (academic)。固然在夸美紐斯以前，西洋已經也有種種學校組織之存在，但是牠們中有些是以階級爲單位，設立所謂修辭學校或哲學學校；有些是以宗教爲單位，設立所謂僧院學校；有些是以職業爲單位，設立所謂市民學校等等。至於那種根據人類的心身之發[9]達階段而以年齡爲單位，當以夸美紐斯的學校系統爲嚆矢。嗣後第十八世紀，再經過許多教育學者例如裴司泰洛齊，福祿培爾等之研究，把人性的分類應用之於教育制度之上，遂把學校系統分成爲

三個階段:(一)初等教育,專為一切滿六歲至十二歲的兒童而設,並包含六歲以下的幼稚教育;(二)中等教育,為十三歲及十六歲起至十八歲止之男女生而設;(三)高等教育,包含大學及專門教育。這種學校系統,就是今日的學校系統之濫觴。

但是自夸美紐斯倡議組織學校以後,他雖則能使無組織,無系統的教育制度變成為組織化系統化,而有利於教育行動之進行;然而這種學校系統,是過於人工,缺少社會性,而失掉互相交通作用,反變為阻礙教育行動的發展之桎梏。所以有些教育學者,例如盧梭是其代表,出來反對學校教育,而唱『返乎自然』之說;但是他極端主張兒童離開社會而教育,而陷於個人主義,使人孤立生活,完全沒有交通作用。後來康德也附和盧梭的學說,反對公立學校教育,而主張教育的事業,要靠賢明的個人,用私人的資格去進行。他說:『一切文化,都是由私人開始,由這些私人傳播出去,我們須有遠大眼光,並能理會將來更好社會理想的人,對於教育事業的努力,纔能漸漸的接近人類天性的可能的目的。至於國內的統治者,訓練他們的百姓,不過要造成更好的工具,供他們自己私意的利用』。康德的這種說法,杜威以為他很能表出第十八世紀的個人的大同的主義。可是康德的主張,是要反對當時學校教育的缺點,固未嘗不對;然而他如同盧梭一樣,要取消學校教育,未免矯枉過正的。況且盧梭在他的著作愛彌爾(Emile)一書裏面,以富家兒子愛彌爾為理想的人物,盡量施行奢侈的教育,也

祗有資產者家庭纔能辦到。由此可知盧梭，康德等的教育思想，是足爲當時新興的資產階級之代表。

13 到了第十九世紀，在德國的方面有斐斯的，(Fichte) 黑格爾等出來對於康德的主張取一種對抗的形勢，建立所謂『制度唯心派的哲學』，把國家視爲實施教育的機關，主張自小學起直至大學止，概歸國家辦理；就是一切私人的教育事業，也都在國家的取締與監督之下。斐斯的與黑格爾的這種主張，就是表出第十九世紀由封建式制度分割的小國家轉變爲民族國家的統一運動。這種運動的動機，又是產業的，卽由封建的經濟組織進於國民的經濟組織；所以斐黑兩氏的主張，又就是隨當時西洋的社會生產力或民生的變動而變動的觀念形態之一種反映。

14 後來又有裴司泰洛齊出來，要折衷盧梭，康德與斐斯的，黑格爾等的兩種主張，卽一方面主張教
15 育應該順應自然，他方面主張教育應該由國家管理。過後，裴氏的弟子海爾巴脫在個人主義的立場上，建設一種個人的教育學；另一個弟子福祿培爾在所謂『一原』的原則之下發明幼稚園，並建立學校系統(見前)。他們幾個人的主張雖則還是當時資產階級之代表，然而他們似乎以爲斐斯的黑格爾太重視國家之權威，如果把教育完全置諸國家管理之下，就有壓迫個人自由之虞。所以裴氏除掉建議以國家的經費經營學校外，還勸有財力的慈善家自已出資去創辦學校；海氏以自己的哲學的倫理學與心理學爲基礎，建設個人的教育學，及福氏目睹當時工人的嬰孩失養之慘狀，提倡設

立幼稚園等等，可謂在近代教育史上開始社會運動之先聲，也就是對於斐斯的，黑格爾等極端的國家主義之一種反抗運動。

16 到了第二十世紀初，在德國的方面，又有所謂『新康德派』例如那篤爾普是其代表，出來攻擊海爾巴脫的個人的教育學，以為海氏輕視社會，遂失掉教育之生命，所以那氏自己建設一種社會的教育學與之對抗。據那氏的見解，以為社會的教育學之要旨，就是在於意志教育，他以為意識與意志為同一之物；意志就是人類精神之根本，故教育就是意志之陶冶；而意志之陶冶必由意識與意識之關係而得。17 意識與意識之關係何在？在那氏看來，是在於社會。那氏以為最適當的組織之社會有三種：即家庭，學校，及家庭學校以外之團體；這就是我們所謂教育的機關。照那氏的主張看來，就可知教育的機關，就是意識與意識的關係；換句話說，就是互相交通作用之場所。那氏一方面看到教育有社會性，他大唱『教育之社會主義之道』(der weg sozialismus der erziehung) 以為教育之社會，是在於人類藉相互自由而協動，並非賴外界的強制而勞動，確有相當之眞理；然而他方面因為要 18 攻擊唯物論的社會主義之故，又發刊社會的理想主義之教育 (Sozial-Idealismus Neue Richtlinier Sozialer Erziehung) 一書，以為所謂社會的理想主義，就是基於理念與社會是一元的這一個立場上所成立之名稱；他又以為理念主義與社會主義是相依為命的；他更以為教育應該立

於無制約的上位，是爲經濟與政治之最後的決定，並非經濟與政治命令精神，却是精神命令經濟與政治。[19]這樣一來，那氏的學說，又是陷落於玄學的窠臼了。原來那氏的意志主義與社會主義的教育學是要與海爾巴脫一派的知識主義與個人主義的教育學取對抗的形勢；殊不知他自己又惹起所謂實證主義的經驗的教育學之反動。我在前面所舉的克來司瑪的『哲學的教育學之末運』的標語，就是要對於那氏的唯心的社會主義的教育學之一種反抗運動。

以上所述的話，是祇關於德國的方面，但是西洋各國無論那一方面的問題，雖則有所謂『大陸派』與『英美派』之別，近來美國自成一派，稱之爲『新大陸派』，然而彼此之間，從牠們的歷史發展途徑上看起來，是大同而小異的。惟其如此，故我們一看德國的教育派別，就能類推其他各國的。現在我們姑從德國的方面去觀察，就可知教育之所以要有機關，其主要作用，就是在於交通；具體的說，[20]就是要使成人與幼年人彼此參與經驗，至個人經驗變成公共所有而後已；殊不知從來的學校，反爲妨害交通作用之桎梏；換句話說，教育越有學校，越使個人經驗各自孤立，反不如原始時代以自然爲教育的機關，古代以社會爲教育的機關，較容易發展其民生或社會生產力。杜威指出現在的學校所[21]創造的人材，不過是學蠹——自利的專家。這就是因爲牠已經失掉交通作用的緣故。杜威更痛快的說：『我們不得不承認，就是在最有社會性的團體裏面，還有許多關係，仍然缺乏社會的精神，無論在

任何社會裏面，仍有很多人的關係，如像機器一樣，彼此沒有充分的交通作用。許多個人彼此利用，只管所得的結果；至於被用的人的感情與理智的傾向怎樣，心裏情願與否，都一概置之不顧。這種利用，不過表現物質的優越，或地位，技巧，藝術，及操縱機械或經濟工具的優越罷了。假使父母與子女的關係，教師與學生的關係，雇主與傭人的關係，治人者與治於人者的關係，仍然還在這個地步，無論他們各個的活動怎樣接近，總不能組成眞正的社會團體，各方面命令之授受，雖能變更動作與結果，但單靠這種辦法，決不能影响於目的的了解與興趣的交通。』照杜威的這一段話看起來，就可知無論在經濟上，政治上，尤其在教育上，都不可沒有交通作用；設使不然，那麼，學校這個教育機關，就是爲狹窄[22]的心情及偏枯的知能所局促，而變爲養成一種自私自利的東西罷了。杜威對於學校的性質又有如次之解釋，他說：『學校是一個特別環境，所謂特別環境，就是特爲造成來改進學生的智慧與傾向的。』他又說：『這個特別的環境有三個格外重要的功用：第一，要把牠所欲發展的傾向要素，弄成簡易，便有秩序；第二，要使已經存在社會裏面的風俗濾淸成爲理想化；第三，要創造一種更廣的，更好的平[23]衡的環境，使青年不受狹隘的社會環境所限制。』杜威有了這種解釋，所以他極力主張學校改造之必要，舉出其條件有二：（一）學校自身須是一種社會的生活，須有社會生活所應有的種種條件；（二）學校裏面的學業須與校外的生活連貫一氣，這兩方面須能自由的互相影响。

24 不但杜威是這樣做的，並且還有德國的凱欣斯泰奈主張學校須變成為一個勤勞自治團體，教師與學生都為這團體內共同協動之分子。此外那篤爾普也有同樣之主張，但是他們都是因為他們 25 的社會各有特殊的情形，並且他們又不願打破現存的社會制度之傳統的習慣，寧可採取妥協或改良的主義去改造學校組織，所以有些在理論上不甚徹底，有些在設施上不能實行。例如杜威主張學校社會化，實在就是現代美國社會化；他所謂平衡的環境，實在就是謀緩和勞資間之衝突，所以平克徵支指摘杜威的教育哲學太偏於觀念形態之保守，好像『與虎謀皮』，終無結果的一般。

26 至於現在的蘇俄呢，牠在西洋各國中總算是最能徹頭徹尾的改造學校組織，就是如前面所說， 27 牠一方面把社會，自然，勞動三種現象打成一片，使全國人民都一律的照這樣做去，而創設所謂『單一勞動學校』以作製造蘇維埃治下的一般公民之主要的教育機關；他方面不認定學校就是教育的唯一機關，所以牠在學校這個教育機關之外，凡是工廠，農場，以及其他一切公共的機關，都作為直接的或間接的施行各種教育之場所。例如在莫斯科工廠附近的學校，對於該工廠的專業都有偏重的趨勢；例如近在橡皮廠的學校則注重製造橡皮，近在絲織廠的學校則注重絲織。無論教授地理，數學，或自然科的任何功課，都以工廠的工作為標準。工廠內並特備一個實驗室，有時有好幾天在工廠內作工，簡直忘記了學校的存在。（參攷威爾遜著易鴻譯蘇俄新學校七二——七三頁）蘇俄的這

種辦法，就是使教育與社會生產力，學校與社會及自然，學習與勞動，知識與技術，都變成爲一個『單一而有多樣性』的東西；簡單一句話，牠就是一個唯物史觀的教育哲學上的主張。更進一步說，從教育史上看來，向來非正式的與正式的——社會的與學校的——兩種教育是互相對抗而互相滲透着的；即近世紀以來的學校教育就是在與古代的社會教育及家庭教育互相對抗而互相滲透中，遂

28 成爲近代式之學校教育。至於蘇俄的教育，又是在與近代式的學校教育互相對抗而互相滲透中，遂成爲現在蘇俄式之社會教育。現在蘇俄所謂『社會教育』一語與我們對於古代教育所稱的『社會教育』，雖則是同樣的用語，然而兩者的內容各自不同的；因爲古代的社會是單以社會及自然爲教育的機關，而現在蘇俄的社會教育是兼容併包學校與社會上的一切機關在內；惟其把學校與社會打成一片，使兩者不能辨別淸楚，故牠稱之爲『社會教育』。

29 杜威說：『教育哲學所要對付的一個最重要的問題，就是要在非正式的與正式的——偶然的與有意的——兩種教育中間，保持一種平衡的方法。』杜威的這幾句話，還是要使教育哲學僅注重於學校教育，不過要把學校教育視同原始時代及古代的直接的教育行動一樣，把生活的條件造成一種境界，使人人一面生活，一面學習，去生產出最好的產物罷了。然而眞正的社會主義的教育哲學，不僅要做到這一層的，並且還要如剛才所說蘇俄的教育一樣，把學校與社會完全打成一片，使兩者

不能分界的這纔算是一種眞正的教育生產化，學校社會化，學習勞動化，及知識藝術化的教育哲學。

[30] 照上面的話看起來，然則我中國的學校組織或學制系統究竟怎樣整理呢？關於這個問題，請再看中國國民黨政綱罷。牠所謂『厲行教育普及，以全力發展兒童本位之教育，整理學制系統……』就是要解決這個問題的。原來『教育』一語，不僅如上節所說，是包括一切學校教育而言；並且可以更廣的說，是包括一切教育——家庭教育，學校教育，社會教育——而言的。惟其如此，故中國的學校組織或學制系統，應該如同蘇俄一樣，把牠整理起來而成爲一種眞正的社會化的東西。不過彼此稍有不同的，就是如我屢次所說過的，中國的學校組織或學制系統，應該視中國的民生或社會生產力[31]的程度怎樣及怎樣發展牠加以適當的整理罷了。但是我中國能否照政綱去整理學制系統，還視教育經費是否充足及社會設施是否完備而定的；關於教育經費問題，在政綱上也已經載明『……增高教育經費，並保障其獨立。』此外在牠的對外政策上又載明『庚子賠款，當完全劃作教育經費。』這兩條政策是一貫相連絡，前後相呼應的，一句話牠們是促成貫徹中國的整個的教育政策上之主張。（參攷廈門大學十週年紀念刊一七——一九頁）關於社會設施問題，範圍很大，此地當然無從[32]說起，但是牠與孫中山先生的實業計劃有關係的；因此，祇要國家對於這個實業計劃稍有辦法，那麼，教育計劃也自然有辦法的。以上兩個問題，雖則不是教育哲學的範圍內所應該討論的，然而教育哲

學並非玄妙的學問，換句話說，牠是與實際問題分離不開的；所以我對於這兩個實際問題，不得不附[33]帶的稍稍言及的。總之，我中國的學校組織或學制系統，是在範疇上要促成民族獨立，民權普遍，民生發展，故可稱做『三民主義的學制系統』在本質上要發展中國的民生或社會生產力，故可稱做『民生史觀的學制』因此，我中國的教育機關之設施，就是要從這兩方面而出發的。

以上所述的話，還是祇通過生產關係裏面所包括的交通關係一項而論及教育的機關之必要。至於生產關係裏面所包括的其他三項——交換關係，分配關係，及消費關係，有些是與課程問題有[34]關，有些是與教學法問題有關，有些是與訓育問題有關，所以讓諸下章再說。不過現在我有一句話姑先提及：所謂教育機關，實在就是生產機關；換句話說，牠與其他生產機關——工廠，農場等——有同等的價值；這是因爲教育的本質祇是民生或社會生產力的緣故。美國教育學者往往說教育上的投資是最好的投資；他們的意思，就是在於視教育能夠製造家庭上的良分子，比什麼報酬（return）還好些；所以他們都用這種意思來誘掖一般人願意納教育稅。但是這是資本主義社會的教育家的口吻；如果是要站在社會主義的立場，那麽決不是這樣的；因爲社會主義社會的教育，如同其他一切生產品一樣，祇是以公衆之使用與消費爲目的，而不以生產品的交換爲目的；換句話說，牠祇問有無社會的利益，而不問有無自己的報酬；再換句話說，祇要養成社會上的能事生產而有用的分子，而不

養成家庭上的徒知分利而無用的分子。惟其如此，故牠並非社會主義的教育機關，與其說是生產機關，不如說是營利機關；然而社會主義的教育機關，纔算是眞正的生產機關。然則我中國的教育機關，如果能夠都成爲一個眞正的生產機關，那麼在範疇上，纔算是三民主義的教育；在本質上，纔算是民生史觀的教育。

本章所討論的話，又可以說是關於民生史觀或唯物史觀公式裏面的上層建築第一的問題；換句話說，是關於教育制度的文化問題。至於下面一章，是漸漸進入於上層建築第二的問題；換句話說，是關於教育作業本身的問題。但是這兩個上層建築問題，又沒有嚴密的界限，所以下章所論，仍是有許多地方要涉及本章所討論過的問題，這是不可不預先聲明的。

第六章　教育方法論

第一節　兒童與課程

1 什麼叫做『課程』(curriculum)照拉丁的字源，牠本來是『跑馬道』(race-course)的意思。後來教育學者都拿牠來做『民族經驗』的解釋，具體的說，他們都拿牠來表示『許多事情兒童必須經歷』的意味；於是『課程』一語，遂在教育學上成爲一個專門名詞了。課程既是『民族經驗』的意思，然則什麼是經驗呢？關於『經驗』一語的解釋，我在前面第二章第二節裏面已經說過了，本來無需再說。不過現在我要爲明瞭『課程』這個觀念計，則不得不在此地重提一句罷了。所謂『經驗』，不外乎

2 是各個人對環境的刺激發生反應或反動而組成一束『刺應結』的意思、從個人的方面講，各個人集合許多刺應結而成個人經驗，又可以稱做『人生經驗』；從社會的兩面講，一社會是集合多個人的刺應結而成社會制度，又可以稱做『民族經驗』。但是我又在前面已經說過了，原始時代及上古時代的人類，因當時的自然環境的刺激都是出於天然的，故他們對於那些刺激，無不適應自在，毫不發生阻礙的；壞的說，他們的行動完全是自然淘汰的結果；好的說，他們的生產的可能性或者可以自由發

展的。迨至文明時代，人類的環境的意義與內容大形變更了。具體的說，在文明時代，一切環境，已經不是單純的自然的或物質的環境，乃是其中有許多已經爲人類用智力去改造過的環境，這種環境，對於自然的或物質的環境，普通稱之爲『人爲的或社會的環境』。惟現在文明的社會，有了這兩種——物質的與社會的——環境，故今日的兒童，欲像原始時代的兒童一樣，自己適應，自己模仿，或自己學習，豈能做到嗎？

3 照上面一段話看起來，就可知原始時代的兒童，從他自己出發走到社會，是直接的，用不着什麼過渡的東西；然而今日的兒童，若從他自己出發走到社會，那麼，是間接的，非用一種過渡的東西不可。

4 這種過渡的東西是什麼呢？一句話，這就是上章所說的教育機關與本節所說的課程。杜威說得好：『教育有三個要點：（一）兒童的方面，（二）將來兒童要進去做人的社會方面，（三）介乎二者之間的學校和教材。第三點最重要，因爲牠的目的是要使兒童進到成人社會裏面去。教育哲學就是指揮牠聯絡兒童與社會兩方面使牠成一個過渡的橋或擺渡船。』（見杜威五大演講，教育哲學八頁）照杜威

5 的話看來，就可知課程是教育作業上的最重要的東西了。再先簡單說一句，所謂『課程』就是教育的主要的工具罷了。可是這種工具，不是兒童自己所能做成，然必須另有製造牠的人；這個人就是教師（包括編製課程專家而言。）因爲所謂『課程，』如上面所說，是人生經驗或民族經驗；惟其如此，

故無論在橫的方面或縱的方面，牠是很廣汎的很複雜的；並且其中有好的，有壞的，有些適於現實生活的，有些與現實生活無關的。惟其如此，故這種經驗，不消說不能一任兒童自己去經歷，就是可能的話，他就不問好壞或適不適一律去經歷的，豈不是很危險嗎？至於教師呢？他是替兒童在整個的人生經驗或民族經驗裏面選擇取捨，造成一種應需的經驗；不但這樣，並且加以能促成兒童獲得新經驗的若干刺激養成其智慧與德性的傾向。[6]所以那種任於自然的或偶然的而獲得之人生經驗或民族經驗，可以稱做『人生課程』；而這種教師替兒童故意造成的種種經驗，就是我們所謂『學校課程』。

原來學校課程，如上所述，是要避免兒童自己暗中模索任意亂碰的危險，使他平穩擺渡到社會中，一方面使他自己獲得高尚圓滿的生活，他方面使社會多添一個有用的分子。然而這種學校課程，[7]因為不是兒童自己所造的，乃是教師替代他所造成的，故往往發生另一種危險。這是一種什麼危險呢？簡單的答一句：這是教師往往站在成人的地位，不顧兒童的本能與需要怎樣，祗把成人自己所需要的東西編入課程裏面，要使兒童去模仿去強記，好像要兒童立刻變為成人一般；結果呢，不是使兒童早熟，就是使兒童夭折，其危險是不可勝言的！按諸歷史，除原始時代外，自上古起一直迄於今日，所有教育的課程，差不多拿兒童來做某種特殊階級或某種職業團體的犧牲品，欲使他趕快完成某種知識技能，以供這個階級或這個團體的驅使，至於兒童願意與否，成就與否，一概置之不問。所以孟子

8 有『宋人揠苗助長』之譬，就是指這種弊害而言。我們姑不說過去時代，就是現在蘇俄的教育也犯這種毛病。例如蘇俄有些教育學者以爲蘇俄的教育有一個問題不可不急行解決的，就是『不斷地舉行實習』問題。現在列甯格勒(Leningrad)正有重視『生產教育』一語以代『不斷實習』之傾向。然而這些教育學者以爲這種傾向是有點超時代的，因爲不斷實習是對於生產教育之前提條件，沒有必要的準備，而想一躍臻於百分之百的生產教育是何異孩提之童想即刻成大人。不斷的生產實習應當是及早有個適當的準備纔成。因爲二部教育的完成與修業年限的縮短，全視這個實習的好不好以規定的緣故。(見商務教育雜誌第二十二卷第九號五五頁)

9 照上面一段話看起來，就可知學校課程本身，原來是爲兒童的利益而設想，就是所謂『兒童本位』的意思；然而後來又忘却了學校課程的本質反變成爲妨害兒童的利益的東西，釀成所謂『成人本位』的狀態，於是在歷史上關於學校課程，遂有『兒童本位』與『成人本位』互相對抗之形勢。然

10 而從來教育學者們中也並非沒有想把『兒童本位』與『成人本位』的教育的對抗謀其所以互相消

11 解者在，例如斯賓塞(Spencer)就是其中的一人。但是有些人例如杜威等罷，他們把斯氏歸入『成人本位』之列，而以爲他是與『兒童本位派』相對抗，然而據我個人的考察，以爲斯氏固然不是像杜

12 威的那樣澈底的『兒童本位派』，然而他也决非純粹的『成人本位派』。退一步說，我可以認定斯氏

13

的『兒童本位論』未會達到杜威的更高段的『兒童本位論』罷了。怎麼樣說呢？因爲斯氏把教育的定義尙定爲『完全生活之準備』；然而杜威直把『準備』一語完全取消，祇說『教育就是生活』的緣故。惟其如此，故論者們輒以『生活準備』一語爲口實直指斯氏爲『成人本位派』；而以『教育卽生活』一語爲根據，直指杜威爲『兒童本位派』。殊不知斯賓塞與杜威都不是這樣的，也許杜威自己還沒有知道的。現在先說斯賓塞罷。斯氏雖則把教育的定義定爲『完全生活之準備』，然而所謂『生活準備』一語，實在就是指出從前的教育離開生活太遠，而完全不爲生活設想去講其怎樣準備的意思。惟其如此，故我以爲斯氏的主張，就是所謂『兒童本位』的意思。但是斯氏的『兒童本位論』，若與原始時代的教育使兒童一任自然自去求生活，又是彼此不相同的。怎麼樣說呢？因爲原始時代的教育，祇注重於目前之生活，就無所謂明日生活之準備，簡直是動物的生活罷了。然而斯賓塞却是要顧到現在社會的狀況，所以他主張『教育是完全生活之準備』。總之，斯氏提出『生活』一語，是要與從來之『成人本位』的教育相反抗；而他又提出『準備』一語，是要與原始時代之『兒童本位』的教育相調和。惟其如此，故我以爲斯賓塞是要想把『兒童本位』與『成人本位』的教育的互相對抗謀其所以互相消解的之一人，尤其是第一個人。

上面一段話，我們可以拿斯賓塞對於『完全的生活』所列出的五種活動來一看，自會明白的。斯

氏所列舉的五種生活活動如下：(一)直接支配自己保存的活動，（例如防護災難之類）(二)間接支配自己保存的活動，（職業的活動）；(三)關於子孫教養的活動；(四)關於政治的社會的關係之活動；(五)滿足趣味及感情消遣閒暇之活動。他根據這五種的生活活動又把教材分做五類：(一)關於第一種活動的科目爲生理學衞生學；(二)關於第二種活動的科目爲讀書，算術，數學，理科，及其他生活上所必需之知識；(三)關於第三種活動的科目爲生理學，心理學，及教育學等；(四)關於第四種活動的科目爲歷史政治學，及社會學等；(五)關於第五種活動的科目爲文學美術等。斯賓塞所列舉的五種生活活動，可以說似乎就是昂格斯所謂『實在的生命(直接的生命)之生產與複生產』的意思。卽就他所分類的科目而論，在內容上牠們幾乎包含有民族，民權，民生三方面的要素。由此可見斯賓塞的主張，也是一種『兒童本位論』，換句話說，牠就是對於過去歷史上所有一切以成人爲本位之傳統的學校課程而發展的另一種學校課程，不能說牠不是一種創見。

14 但是斯賓塞的學校課程論，從另一方面看來，又不無瑕疵的地方。具體的說，斯賓塞雖則要對抗從來的『成人本位觀』，然而他自己又陷於另一種形態的『成人本位觀』。怎麼樣說呢？因爲斯賓塞所謂『生活』，是所謂『完全生活』並不是指『現實生活』而言的；所謂『完全生活的準備』，是『將來的成人生活的準備』的意思。並不是以兒童自己的生活爲出發點再去準備『成人的生活』的意

思。惟其如此，故斯賓塞的學校課程論，不免陷於自身的矛盾，無怪乎杜威異軍突起，直把『準備』一語

15 宣告死刑，以為『教育就是生活』並不是『準備生活』，杜威的這種『教育即生活』的學校課程論，可以說是一種澈底的『兒童本位論』。可是牠又並非就是原始時代教育上的『兒童本位觀』，因為原始時代的教育，如前所說，是僅僅注重於目前的生活，還不知道謀明日的生活之發展；但是杜威的主張，雖則以兒童為本位，然而他不過以兒童為起點，其目的還是在於成人社會。杜威說：『成人社會是教育的目的，兒童是教育的起點，學校是兩者之間的一條過渡的橋。教育的目的是要兒童走過這條橋，到成人社會裏去做有用的分子。』（仝前引書一六頁）最近德國有一位教育學者愛卡特（W. Edkart）在 Neue Bahnen!（Jan. 1927）雜誌裏面有一個 Die Idee “Vom Kinde aus” 標

16 題。所謂 “Vom Kinde aus” 一語，可以譯做『從兒童開始起』；這就是杜威所謂『以兒童為起點』的意思，也就是所謂『兒童本位』的意思。這樣看起來，就可知杜威的『兒童本位觀』，一方面既是與斯賓塞的不澈底的『兒童本位觀』——準備生活論——相對抗，他方面又是要補充原始時代教育上的『兒童本位觀』之不足，所以我把牠稱做『澈底的兒童本位論』。

17 然而杜威的『兒童本位論』本身又不無矛盾的地方。牠的矛盾的地方就是在於太注重於現存的社會生活，他雖則以成人社會為教育的目的，然而兒童從他自己的起點走起，他所走到的地方，不

過是停止於現存的美國的成人社會罷了；除此之外，似乎不能越雷池一步再沒有更理想的社會可走了。固然他不像那篤爾普一樣，規定出來所謂『理想至上』的社會要使兒童無制約的去追逐然而他有些地方又像那篤爾普一樣，認定現存的國家社會是理念上最高的而且最廣的之形式。這樣說起來，就可知杜威的『兒童本位論』是偏於實用主義；祇要兒童所獲得的生活，有效用於現存的美國社會，就是合理的；因此，這種『兒童本位論』的學校課程論，若破壞從來『成人本位』的及斯賓塞的『兒童本位』的學校課程論是有餘的，可是若要建設一種健全的『兒童本位』的學校課程論還是[18]不足的。所以近來美國有些教育學派例如芝加哥學派對於杜威的主張又發生一種反動，公然倡導[19]『生活準備說』以樹立與杜威的主張相對抗之旗幟。最近美國教育界人士又特別的組織一個全國教育學會課程編製委員會以謀學校課程之根本的改造。據該會委員共同的聲明：『……因此每一委員，並不堅持其自己的學說，而和其他委員共同尋求主張上的同點，以作決定今後課程逐漸修訂的實際步驟之根據。』這幾句話，就是他們對於杜威的學校課程論主張所有改革之一種反映。再觀該會所擬定的學校課程的幾個原則：(一)對於兒童生活及成人社會的興趣，需要，和活動，應該同樣的加以注意。(二)認定兒童到成人只是一種連續的發展。在這連續的發展的當中，每一階段具有其特殊的性質。編製課程者，必須使各階段的教育互相調適，以使個人得有最完滿的發展。(三)對於

兒童的活動和興趣及成人活動社會需要等，必須從社會的科學研究方法加以精巧的分析。(四)課程，應該供給現今的生活經驗，以使由分析全部社會生活而發見的目的及活動，都得逐漸爲兒童所辨認所學習，以作參加有效率的社會生活之準備。(五) 須使學生對於那些所選擇的教材會產生[20]『眞正的學習』的興味，經過『眞正的學習』的過程收獲一種『兒童學習的效果』這幾個原則，尤其第一第二兩個原則，明明就是要與杜威的『兒童本位論』互相對抗而互相滲透的；但是在另一方面看來，牠們又是要與從來的『成人本位論』互相對抗而互相滲透的。

綜合以上所述，一部教育史上關於學校課程的問題，不外乎是『成人本位』與『兒童本位』之鬥爭；質言之，就是政治上的『貴族階級』與『平民階級』及經濟上『有產階級』與『無產階級』之鬥爭之反映。斯賓塞以『進化論』爲出發點，杜威以『德謨克拉西』(Democracy) 爲中心，而兩者都富有平民主義的色彩，故他們的學校課程論，都要注重『兒童本位觀』，決非無故的。但是從來每前後兩次的『兒童本位觀』與每前後兩次的『成人本位觀』互相鬥爭之後，而每後一次的『兒童本位觀』與每前一次的『兒童本位觀』相比較，雖則彼此不是同一之物，然而後一次的『兒童本位觀』也非全新的東西，其中卻多少含有前一次的『兒童本位觀』的要素；不但這樣，並且其中甚至多少含以前所有[21]的『成人本位觀』的成分。請細看美國全國教育學會課程編製委員會所擬定的幾個原則，就可以

思過半了。至於今後任何國家的學校課程究竟怎麼編製呢？牠當然如同過去一樣，仍舊繼續不斷的發展着，一方面先要看各本國的社會生產力或民生已經發展到什麼程度，他方面還要促進牠有迅速的發展，然後再定實際的步驟。總之，學校課程的編製，固然一方面是要顧到目前的社會的特殊性，然而他方面又不可不具有世界遠大的眼光及社會的同情心而發揮其普遍性與永久性，所以我中國的學校課程，應該遵照國民黨政綱，以全力發展兒童本位之教育去編製，固然不待言的；然而所謂『兒童本位』並非就是杜威的『兒童本位觀』，乃是中國自己要顧到目前的中國的民生發展程度；同時要作將來的世界的社會組織之準備。惟其如此，我中國的學校課程，可以說是另一種高段的兒童本位的學校課程，在範疇上講，牠是一種『三民主義的學校課程』；在本質上講，牠是一種『民生史觀的學校課程。』

不但我中國是這樣的，並且蘇俄也莫不然的，因為蘇俄如同我中國一樣，是以目前的蘇俄的現實生活為中心，同時又是以將來的蘇聯的理想生活為究竟，則不消說，牠的學校課程，是在『兒童本位』與『成人本位』的互相對立而互相消解中去編製與改進的。尤其因為蘇俄的一切學術，都遵奉唯物的辯證法而立論的，所以牠的學校課程，當然逃不出這個原則的。但是這裏有一個問題，就是我在上面所說的蘇俄教育學者以為『不斷地舉行實習』是對於『生產教育』之前提條件，須有必要的

準備，而不可一躍臻於百分之百的生產教育，這幾句話，是不是與辯證法上所謂『突變』——『由量變到質』——相背馳呢？這是不可不辯的。我們欲要解答這個問題，又不可不看所謂『突變』究作何解。所謂『突變』(revolution)是所謂『嬗變』(evolution)的對立名詞，牠們本身也是辯證的。具體的說，所謂『突變』是與『嬗變』是互相對立而又相關聯，或是互相對抗而又互相消解的東西；所以所謂『突變』，可以稱為『在嬗變中陡然的破裂』。總之，所謂『突變』決不能離開『嬗變』；如果一離開『嬗變』就無所謂『突變』了。關於『嬗變』與『突變』的問題，我另有專著在廈門大學學報第一卷第二期及學藝雜誌百號增刊裏面發表）這樣看起來，就可知蘇俄的教育所謂『不斷地舉行實習』就是『嬗變』；換句話說，牠是想一躍臻於百分之百的生產教育——『突變』——的前提條件。設使沒有這種『不斷實習』——『嬗變』——之準備，那麼，好像『由無中生有』一樣，欲期躍進於生產教育，是絕對不可能的。由此可見蘇俄的這種學校課程，並沒有違背『突變』的法則，完全是辯證的。

25 除此之外，現在還有一個問題與學校課程有密接關係的，不可不一併論及。這個問題，就是美國
26 教育學者關於人性之『跳躍發展說』與『逐漸發展說』的論爭。據霍爾(G. S. Hall)的研究，他以為青年期是一個新生的時期，在這個時期開始的時候，生理上的一切特性，突然變化，尤其性的本能，

是突如其來的所謂『春情發動期』，就是指示青年期是由兒童期跳躍過來的意思。惟其有這種主張，故稱之爲『跳躍發展說』(the theory of saltatory development)。然據桑戴克(E.L.Thorndike)的研究，他以爲兒童與青年，青年與成人，固然各有差異，然而他們的差異與其說是跳躍的，寧可說是漸進的。即使生理的方面是跳躍發展的，但是青春期決不能因此可以遽言其也是突變的，因爲生理與心理是各有特性的緣故。再就性的本能而論，牠也不是例外的；牠是生來就具有的，嗣後逐漸發展的。惟其有這種主張，故稱之爲『逐漸發展說』(the theory of gradual development)。

27

28

美國教育學者們中大多數是偏向於後一說。例如杜威，也是主張後一說之一人。然則以上兩說，究竟孰是呢？若照辯證法看來，兩說各有其是，也各有所偏的。怎麼樣說呢？因爲前一說以爲青年期是新生的時期，是對的；可是若以爲牠是全新的時期，那是錯誤的。爲什麼呢？因爲青年期究竟是繼續着兒童期發展而跳躍過來的東西。惟其如此，故青年期雖是一個新生的時期，然而牠並不是全新的東西，其中却多少含有兒童期的成分。後一說若以爲兒童與青年，青年與成人是繼續發展的；那是對的，但是牠以爲繼續發展，就是漸進，不是跳躍，未免是不合辯證律的。爲什麼呢？因爲就是跳躍發展，如前面所說，也是由逐漸發展轉變過來的；並且在轉變的當兒，前後兩者當然是繼續着的，其中間並沒有空隙的。更進一步說，所謂『跳躍』，若以曲線表示，並非跳躍到百分之百的高度，纔算是跳躍的；就是跳躍

到百分之一二的高度，比漸進的高度稍稍顯著些，也不失其為跳躍的。惟其有跳躍的高度之表現，故視青年期為一個新生的時期，也無不可的。至於牠以為心理與生理是各有特性，不能以此例彼，固然有相當的理由；然而這可以當做相對的話，若說絕對如此，那又是太牽強的。此外，牠還以為性的本能是生來就具有的，這也祇可以說生來就有這種傾向或可能性；但是牠能否發展，還視環境的刺激之如何而定。因為青年期的時候，關於促成性的本能發展的刺激較多，加以生理上性的特徵突如其來，故在這時期性的本能，當然可以視做跳躍發展的；因此，我們稱這時期為新生的時期而命之曰『青春發動期』也未嘗不通的。總之，以上兩說，前者指青年期是新生的時期，是跳躍發展的；而後者指兒童與青年，青年與成人，是繼續發展的；兩方面都是對的；然而前者指青年期是全新的東西，沒有經過漸進的，而後者指人生都是漸進的，沒有突變的，那麼兩方面都是錯誤的。（參考拙作論漸變與突變見廈大學報第一卷第二期及學藝雜誌百號增刊。）

20

若就教育應用的方面而論，無論漸進或突變都是不可缺少的。例如技能或藝術的科目——手工，圖畫，音樂，體操，工藝，農藝，家事，烹飪，縫紉等等——是貴乎漸進，因為牠們有『不斷地舉行實習』纔能達到熟練的地步。例如理科及邏輯的科目——物理，化學，數學等等——有時要突變因為這些科目往往特有所謂『一旦豁然貫通』或『頓智』的潛力以促成其進境的緣故。至於其他科目如地理，

歷史等等，也都有兼用漸進與突變的地方。關於心理現象例如視覺，聽覺，觸覺，壓覺，以及複雜的心理生理的歷程例如疲勞，實習，記憶，與遺忘等等，乃至情緒，行爲等等上的跳躍發展——突變，已經爲蘇俄心理學者科尼洛夫在實驗心理學上研究得有相當的成績。科尼氏發明了一種心理現象的跳躍

30 發展原則，稱之爲『爆裂原則』(the principle of explosiveness)(參考商務教育雜誌第二十三卷第十第十一兩號，或他自己的著作 "The Study of Human Reaction, or Reactology"，由此可見人性之『跳躍發展說』，不但不能忽視，並且有時還要看重些。因爲牠無論在技能的或智識的科目上，有時促進民生或社會生產力有迅速的發展的緣故。

照上面所說的話看起來，就可知所謂『跳躍發展說』與『逐漸發展說』——突變與嬗變——都是在整個的課程編製上所不可缺少的。原來人類的生活，就是一種繼續不斷的重新改造的歷程，而課程又是好像『跑馬道』一樣促使兒童擺渡到社會中去以營其圓滿生活。所謂『繼續不斷』實在

31 就是『逐漸發展』的意思；所謂『重新改造』，實在就是『跳躍發展』的意思由此更可知學校課程與其說是論理的或心理的，寧可說是辯證的。凡上所述，是關於整個的學校課程——教育課程——的問題。至於學校課程的分類如大學課程，中學課程，小學課程，乃至幼稚園課程等等各種學校課程裏面所包含的各種學科或科目卽普通所謂『功課表』(Program of study)，以及每種學科或科

目所包含的學生學習的程序卽普通所謂『學程』(course of study)等等，牠們的組織與排列，也都是『跳躍發展說』與『逐漸發展說』相交錯的；換句話說，都是辯證的。從歷史上看，從來學校課程的分類及學科與學程的排列有兩種方式：一種是論理的方式(Logical method)，他一種是心理的方式。(Psychological method) 前者是根據教材自身的關係，而注重於有系統的組織，後者是根據學生的情形，而注重於心理方面的要求。前者可以說是思辨哲學的代表，後者可以說是經驗哲學的代表；卽前者是發生於亞里士多德 (Aristotle)的『形式論理學』(Formal logic)，後者是發生於培根(Bacon)的『歸納法』(Induction)。簡單說一句，一部教育史，關於這個問題，又是兩種方式的互相鬥爭的結果；至於鬥爭的情形，現在無需再述，若參照前面所說的種種學說的鬥爭情形，自會明白的。[32]現在我要說的，這兩種方式各有缺點，所差的，不過是兩者的缺點之多少問題罷了。然則牠們的缺點究竟在那裏呢？分言之，論理的方式是偏於形式，而心理的方式是偏重於實質，卽前者是偏重於一般或普遍，[33]而後者是偏重於個別或特殊，故教育史有形式陶冶與實質陶冶及一般陶冶與個別陶冶之論爭，實基於此。再前者是太重視主觀，而後者是太重視客觀，故前者要使學生專憑悟性，理性等以冥想眞理；而後者專憑觀察，實驗等以學習事物。此外，關於牠們的對立態度還多，無須枚舉。總之，牠們不是把世界上的事物看做固定不動的東西，就是把世界上的事物看做機械的變化的東西。

殊不知世界上的一切事物都是繼續運動着的，一方面不單祇有形式，一般，普遍，或主觀；他方面又不單祇有實質，個別，特殊，或客觀；但是其實形式與實質，一般與個別，特殊與普遍，或主觀與客觀，都是互相對抗而又互相消解的。惟其如此，故論理的方式與心理的方式，都是片面的觀察，則不足以解決課程的分類及學科與學程的排列問題。欲要解決這些問題，卽非採用辯證的方式（Dialectical method）不可。

34 什麼是辯證的方式呢？簡單說一句話，這就是應用辯證法去謀形式陶冶與實質陶冶，一般陶冶與個別陶冶，及主觀陶冶與客觀陶冶之綜合的意思。再具體的說，牠既不是像論理的方式太偏重於教材自身的關係，又不是像心理的方式太偏重於學生心理方面的要求，乃是在教材與心理之間求其所以互相對立而又互相溶合的。（關於這一點，還請參考德波林著任白戈譯伊里奇底辯證法前

35 篇第三章，更會明白的。）杜威的教育哲學確有這種傾向，但是很可惜的，他一方面既認定人性是一種繼續不斷的自新的歷程，是辯證的；然他方面又認定人性僅是逐漸發展的，是反辯證的；豈不是自相矛盾嗎？惟其如此，故杜威的教育哲學，雖則要謀個人與社會之調和，然而一方面走到徹底的兒童本位觀，他方面又走到現存的美國社會化；結果呢，遂徘徊於個人與社會之間，而求不到眞正的統一

36 之道。現在我中國既是一個三民主義的社會，而所謂三民主義，如前面所說，是由一切不平等不自由

之中去求平等去求解放；換句話說，就是由一切矛盾之中求其所以互相消解而又互相溶合的意思。惟其如此，故我中國的學校課程論，更不消說是應該採用辯證的方式。至於牠怎樣進行呢？這是教育科學上的問題，非本書所能範圍的，無需贅述；此地我不過姑在教育哲學上舉出一個原則罷了。

以上所述，是關於學校課程的分類及學科與學程的排列上的一般問題。至於課程裏面應該含些什麼學科或科目，又不得不有幾句話言及。照杜威的意思，他把知識的發展次第分做三個等級，再根據這三個等級分爲三類學科：（一）直接的知識，例如游戲與手工等屬之；（二）間接的知識，例如地理歷史等屬之；（三）邏輯的知識，例如自然科學數學等屬之。杜威的這種分類，是根據於他自己的經驗論而出發的；這又是對於從來歷史上的論理的分類而起的一種心理的分類。這種心理的分類，就是如上面所說，僅有片面的眞理，茲不再贅述。復次，杜威對於每一個等級的知識都視兒童似乎生來具有『有目的的能力』，又未免陷於主觀的論調。關於這一點，我在前面第五章第一節裏面已經批評過了，也不再贅述。總之，杜威的這種分類法，是太偏重實用及過重人爲之故，於唯物的辯證法所不取的。

最近蘇俄的教育根據唯物史觀，又有一種三分法：（一）自然現象的學科，（二）社會現象的學科；（三）勞動現象的學科；在這中間並以勞動爲中心，以自然與社會爲其中間關係的媒介。牠根據這個原

則，應用之於一切教育，再按照教育的階段，把這三種現象分做多種多樣的教材。（參考商務教育雜誌第二十二卷第八號七七頁朱琛蘇俄單一勞動學校的教法與教材一文）蘇俄的這種分類法，確如朱琛氏所說，是顯出教育的目的，方法，教材三者相互間的本質的關係，恰好像他們的實踐和理論的關係一樣。簡單一句話，牠完全是辯證的；惟其是辯證的，故我在前面已經說過，牠是可以應用於與蘇俄有同一性質的中國教育。但是所謂自然現象，社會現象，及勞動現象究竟都是一種現象，而所謂現象又有時間性與空間性；惟其如此，故中國教育雖則也應該以這三種大現象為基礎，然而牠們的內容是各不相同的。關於這一點，我也曾說過，茲不再贅。最好的辦法：我中國的教育既是一種三民主義的教育，就不妨把學科與學程分為民族，民權，民生三大類；在這中間並以民生為中心，以民族與民權為其中間關係的媒介。復次，再把民族，民權，民生三者各分為自然，社會，勞動，三種教材；在這中間又並各以勞動為中心，以自然與社會為其中間關係的媒介。如此像蛛網式的縱橫交錯的排列，有幾點好處：第一，牠能與中國教育宗旨相一致；第二，牠能適合於三民主義這種範疇；第三，牠尤能貫徹民生史觀這種本質。至於原有學科或科目應該怎麼分配，使牠們歸納於三類九種的學科之內，這也是屬於教育科學的問題，茲姑不述。

現在還有一層意思須要說明的，就是如我在前章第三節裏面所說，教育的機關不單是學校；因

此，所謂『學校課程』這個名辭，還是有語弊的，寧可改稱爲『教育課程』，較爲妥當些。惟教育既不限於學校，故教育課程裏面除掉從來學校課程裏面所有的學科，應該加以一番選擇取捨外，還應該把所謂校外作業，工廠實習，農場練習，參觀旅行，及其他一切活動都包羅在內。原來在教育史上看來，自古迄今，學校課程與校外活動，也是繼續鬥爭着的；這就是因爲受着貴族階級與平民階級的鬥爭的影響，好像把閒暇與勞動，理論與實踐，知與行等等截然爲二的一樣的緣故。如果今後我們把教育與生活，及學校與社會打成一片，了解教育的本質就是民生或社會生產力，及教育制度就是發展民生或社會生產力，而撤去種種二元的現象之藩籬，那麼，不但『學校課程』這種名辭應該廢止，就是『教育課程』這個名辭也無存在之必要；所有的，對於個人的方面，祇有所謂『人生課程』，對於社會的方面，祇有所謂『社會課程』罷了。這就是今後的教育課程，對於從來的學校課程在互相對抗而互相消解中，再發展爲高一段的教育課程。倘使我們能做到這一層，那麼，纔算是三民主義的課程，尤纔算是民生史觀的課程。

第二節　教材與教學法

上節所討論的話裏面，關於教材與教學法的問題，已經說過一部份了。但是那些話，還是祇論及

教材與教學法的排列問題；至於牠們的性質，未曾涉及的。所以本節所要討論的，就是我想把教材與教學法兩者的本質再作一度之說明。但是這兩者在本質上是不可分離的，所以我又不得不把牠們聯絡起來一併討論，並且可以由此而明白兩者的關係之所在。

1 在教育的本質上看來，教材與教學法是一元的，好像教育行動與教育的觀念形態本來是不可分離的一樣。在原始時代，如我在前幾章裏面所說，教育的本質就是生產力，教育就是各個人對於環境的刺激發生反應或反動而獲得『新刺應結』的可能性。由此可見教育的要素，最初祇有刺激與反應，除此以外，別無他物了。同時，我們又須要知道所謂『刺激，』最初不外乎是物質或自然；而所謂『反應，』也不外乎是附着各個體上所有的生理的特性；換句話說，牠是物質或自然，或者用特別名辭，把牠叫做『勞動。』惟原始時代的教育，一方面既祇有刺激與反應，而這兩種要素同是物質的；他方面又要把這兩種要素組成一結，纔算是一個生產力；故我以為今日所謂教材與教學法是一元的；換句話說，是唯物的。大學所謂『格物，』就是指『刺應結』而言；分言之，『物』是刺激，『格』是反應，『格物』乃是一個『刺應結；』而這個『刺應結』——『格物』——就是萬事之本源。

2 後來人類因『刺應結』越獲越多，於是『舊刺應結』作為獲得『新刺應結』之張本；不但各個人自己的『舊刺應結』可以回想，就是別人的『舊刺應結』有時也可以利用。這種由『舊刺應結』獲得

『新刺應結』的歷程，就是我們所謂『經驗』。再後，人類往往不待新刺激明白表現纔去適應，有時候祗遇着某種暗示，輒回想自己過去的經驗或利用別人的經驗去找出其前因後果的關聯而預定其後起的結果，便於應付。這種歷程，就是我們所謂『思想』。杜威說得好：『思想是尚未完成的事情。牠不過是試擬的性質；牠不過是暗示。牠不過是我們用來對付情境的根據與方法』他又說：『思想就是聰明的學習方法』他更透澈的說：『我們却不要忘記，思想也就是方法，就是獲得聰明經驗的方法。』由此可知思想之眞義了。

但是杜威的這樣說法，其中多少還帶有實用主義的經驗論的色彩，似乎以為思想這個東西，大部份還是人為的結果。現在我從唯物論的立場再引伸其義罷。我以為思想這個東西，不外乎如我在前面第四章第一節裏面所說，是勞動之積極的行動；因此，牠本身也是物質的。不過因為牠是積極的勞動作用，故稱之為知識或思想罷了。這祗是名稱上之差別，而在本質上所謂思想，知識，經驗，生產力[3]等等，是一元的；換句話說，是唯物的。請以大學格物論為例，大學所謂『物格而后知致，』這就是說先有『刺應結』然後纔有知識——經驗與思想，所以叫做『致知』。復次，牠所謂『知致而后意誠，』這就是指勞動之積極的行動更加積極，而變成為好像『有目的的動作』或『聰明的活動，』所以叫做『誠意』。後來更進一步，牠所謂『意誠而后心正，』這就是說那種積極的勞動，越弄越積極，遂使意

志作用，毫不費力，而變成爲自由的狀態，所以叫做『正心』，而所謂『正心』，就是孔子所謂『從心所欲，不逾矩』，也就是我們所謂『自由意志』的意思。由此可見教學法固然如杜威所說，是要使學生養成良好的思想的習慣，然而最初還要先注重怎樣造成『刺應結』；欲造成『刺應結』，尤須要先注重於選擇或安排『刺激』；有了適當的『刺激』，然後纔有適當的『反應』；有了適當的『反應』，然後纔有適當的『刺應結』。由此推進，然後纔有良好的經驗與良好的思想，乃至纔有有目的動作與自由的意志。這纔算是一個整個的教育歷程。

杜威也曾說過：『所謂教學法，牠的意義，就是要安排材料，使牠們用起來最有效果。所以教學法與教材實在是聯絡貫穿的；教學法並不是在教材以外的東西』。杜威的這幾句話，也是承認教學法與教材是分離不開的，尤須要先注重於教材的選擇與安排，使牠們成爲有效率的工具。但是他的這幾句，不僅對於教者而言，就是學習者也是這樣的。不過學習者因年齡較小，祗會自己適應，自己模仿，而不會自己選擇，自己安排，所以有待於教師，並且所以急需教學法。

實在講起來，我們所謂『教材』與『教學法』，就是『民生史觀』或『唯物史觀』公式裏面所謂『生產力』與『生產方法』及『生產技術』。具體的說，教學法之所以促成教材的效率，好像生產方法及生產技術之所以促成生產力能發展一樣。在本質上講，教育既是生產力，故教學法也就是生產方

7 法或生產技術。馬克斯一派的方法論之觀點對於方法所下之定義是一種了解與統御自然或社會
8 現象的法則。杜威對於方法也有一個定義，以爲無論什麼事情，方法都不過是憑藉有效的途徑運用一種材料，達到一種目的。前者雖則是一個哲學上的方法論，後者雖則是一般事情上的方法論，然而牠們與教學法的原理簡直沒有異點了。總之，教材與教學法是絕對不可牽強劃分的，而教學法却是在教材裏面，並不是在教材以外的東西。

9 然而從歷史上看來，牠爲什麼常常把教材與教學法劃分爲二，並且似乎却把教學法看重些呢？這是因爲如我在前面屢次的所說的，從來有種種階級關係，例如貴族階級與平民階級等之對立，其結果遂使閒暇與勞動，理論與實踐，心與物截然爲二；因此，教學法與教材也劃作兩途了。即他們似乎把教學法看做屬於心的問題，把教材看做屬於物的問題了，至於他們爲什麼把教學法看重些呢？這
10 也就是因爲向來重視心而輕視物的緣故，此外，還有一層理由，就是因爲原始時代人類的環境，祇有物質或自然，並且牠們是很簡單的，用不着講究什麼教學法去適應的；即使當時也有些非物質的東西，例如故事，傳說，歌謠，禱文等等，他們想有意授與後代，使後代子孫獲得關於這些東西的印象；然而他們僅僅用像『介紹青年加入社會的一種儀式』(initiation geremonies)利用很強烈的感情作用，使青年對於這些意義有深刻的印象罷了，也無所謂教學法之存在。假定當時也有所謂教學法，

[11] 牠不過存在於這些意義之中罷了。然而到了後來的文明時代、社會生活逐漸複雜起來，所有的環境也逐漸豐富起來；除掉自然的物質的環境外，另有所謂『社會的環境』之發生；並且這些『社會的環境』的內容與意義也非常複雜與豐富，所以欲把牠們傳授與青年，使他們有明確的意識，那麼須先把這些東西整理起來，組織起來，使牠成爲有秩序的東西，纔能用來教授青年。這種整理與組織材料的行爲既經開始之後，便永續進行，無有止境。後來發明了書法與印刷術，更與這種運動以一種動力，使他積極進步。到了最後，學校功課的材料，與社會裏面的習慣與理想彼此原有的關聯，便漸漸的看不出了。這兩方面的關聯既很鬆懈，所以常常好像彼此簡直沒有關係；好像所謂教材，不過是隔離孤立自身完全的一種知識，好像學習的人只學習教材的自身，不必顧到社會有何等價值。到了這個[12] 時候，向來附麗於教材裏面的教學法這種東西就反客爲主，想超然於一切教材之上，自弄秘訣了。固然，教學法爲促進教育進步起見，確有研究之必要，然而牠想離開教材，創出一種好像『萬能膏藥』一[13] 樣的東西來支配教材，實在是僭位越權的辦法。杜威指出教學法與教材牽強劃分的第一個流弊，就是學校裏面忽略經驗的具體情境。他說：『學校裏面既沒有這樣適宜的設備，師生所得的經驗都是在束縛的情況裏面得來的，因此並不能使他們知道尋常的經驗要經過怎樣的途徑，纔有效果。於是學校裏面所謂教學法，並不是教師自己會用智力觀察的表現，乃是由有權威者所授與。在這種情形

之下，學校裏所用的教學法，都是機械的一律的方法；他們以爲無論什麼腦子，都可用一律相同的方法。……照杜威的這幾句話看起來，可見教學法這個東西也如同其他教育的觀念形態，例如教育制度，學校系統等等一樣，往往爲某種特殊的階級所利用，規定出一種固定的型式，以陶鑄劃一的國民
14 性。這種教學法，不但有壓迫個性之虞，並且實爲妨害民生或社會生產力的桎梏。

15 上面所述的這一段話，我再從歷史上找出些具體的事實來罷。例如希臘的教育，如杜威所說，牠所以有非常的成績，牠的主要原因，就是不把身心牽強劃分，不主張這兩方面是隔離分立的。這裏所謂身心，實際可以代表教材與教學法的。但是杜威的這幾句話，祇可以指希臘初期的教育而言的。至
16 於希臘後期(卽雅典戰勝波斯以後)的教育，並不是這樣的。在這個時期內，希臘的教育已非昔日身心並重之教育，乃變爲百科的知識或主知主義的教育；於是閒暇與勞動，理論與實踐開始分離了。學校裏面的功課，則爲『七自由學藝』(seven liberal arts) 就是所謂『文雅教育』或『自由教育』
17 (liberal education) 卽就『學校』(school) 一語而論，牠含有『閒暇』的意味，由此也可見當時的教育已與實際的生活絕緣了。惟教育既與生活絕緣，故教育漸漸失掉其本質而僅保留其觀念形態；
18 同時，教學法與教材也開始劃分了。最初發明教學法者是蘇格拉底(Socrates)蘇格拉底所發明的
19 教學法有兩種：一是消極的方法，叫做『反詰的問答法』；一是積極的方法，叫做『知識的產婆術。』

這兩種教學法，雖則對於知識教育大有幫助，然而牠們與實際生活的問題缺乏關聯故。後來他的弟子柏拉圖(Plato)再把這兩種教學法擴充起來創成一種認識論。照柏拉圖的意思，以為認識的發展，除掉『相互交換』或對話外，別無他物了。這就是柏拉圖的觀念論，簡直與事物的內容毫不發生關聯了。後來柏拉圖的弟子亞里士多德更變本加厲，創立所謂『形式理論學』純然用演繹方法作為推論一切事物之基礎，遂使學問益陷於空疏的地位了。不料亞氏的這種認識論的權威很大，牠支配西洋思想界足足有一千多年；因此西洋教育界也大受牠的影響，遂一時不能復拔了。所以西洋教育，自希臘後期起，經過中世紀，一直到第十七世紀止，所謂教學法，除掉墨守亞氏的形式論理學外，無非是問答，強記，背誦，思辨等，都與實際生活的問題毫無關聯的。這正如杜威所說，這種種教學法，並不是教師自己會用智力觀察的表現，乃是由有權威者所授與的。

到了第十六世紀後半葉，英國培根著新工具或新機關(Novum Organum)提倡經驗的歸納的科學研究法以來，所謂『經驗哲學』於是發生了，因此，西洋的教育，也大行改革；所謂教學法，漸漸厭棄從前的形式論理學，而改用歸納法了。培根以為科學不是與現實生活分離的，反而是與現實生活關聯結合的，因為科學自身就是物質生活的要求的產物，並且本來是能夠使人類的物質之勢力增大的手段的緣故。由此可見培根的哲學是一種唯物論。他研究自然現象是以觀察與實驗為媒介，而

於任何主觀所構成的邏輯的概念。因此，培根的哲學，又是一種經驗論。培根雖則以經驗爲出發點，然而他並不主張專憑感官，而於感官的判斷之外，還承認有認識的實體之存在，所以他的哲學，又可以說是一種客觀論。惟培根的哲學是唯物論，經驗論，又是客觀論；故牠應用於教育上的時候，容易使教材與教學法發生關係的。然而不久英國又有一個哲學者洛克(Locke)出來否定思維的實體的存在，而主張專憑感官去認識事物，於是他把培根的經驗論轉化爲感覺論或純粹經驗論。惟洛克把感官的知覺從實在的對象，即把結果從原因割離開來，於他又完成了感覺論與唯物論的分離。惟他由唯物論移轉於純粹感覺論，故純粹感覺論是不可避的要被改爲主觀的觀念論。惟洛克的哲學是純粹感覺論，又是主觀的觀念論，故他應用之於教育上的時候，那麼又使教學法從教材割離了。請看洛克在他的著作人類悟性論(Essay Concerning Human Understanding)裏面以爲心就是好像『白紙』(tabula rasa)一樣，或者好像『無垢之版』一般，而經驗則在其上面印下自己的符號。洛克的這個命題在哲學上是否合理，姑置勿論；但是在教育上，已經覺得辦不通了。因爲設使照洛克所說『人心如同白紙』一樣，那麼人類的經驗怎麼獲得，知識怎麼養成，好像『無中生有』一樣，是絕對不可能的。因此，教材與教學法，不但互相割離，並且兩者都失掉其確實性了。

洛克既以爲只有各個表象即判斷的要素是實在的，所以他後來一方面引起休謨(Hume)的

24 懷疑論，他方面又促成第十八世紀法蘭西的機械論的唯物論。最後，他又間接的促使康德在調和經驗論與合理論的名義之下，創立所謂『先驗哲學』，把認識論分做『所知』與『能知』兩部分，而生出二元論的矛盾。即他如同洛克一樣，在一方面，以爲認識如果不關聯於物之自身的時候，就全不副其認識的名稱；在他方面，又以爲悟性決不到達於物的自身，而只是以表象爲問題，所以牠是不能認識的。這樣一來，在教育上，教材與教學法的間隔，越離越遠；加之康德的哲學，雖則是二元論，然而他仍是站在唯心論的見地而以批判主義爲標榜；故他的影響被及於教育的，就是使後來的教育哲學也成爲思辨的教育學或批判主義的教育學；而這種教育哲學，專在教學法上做工夫，而忘却掉教材應該怎麼處理，更不知道教學法就是在教材裏面的東西。

以上所述，還是借用一般哲學上的方法論來說明教育哲學上的問題。現在我再直接的在教育

25 哲學史上找出些材料罷。在教育史上，嚴格的說起來，關於教學法與教材之研究，當首推夸美紐斯。夸美紐斯的大教授學，就是研究這個問題的著作。他說：『一切技術，除掉模仿自然外，別無第二門法。教師如同醫生一樣，同是模仿自然的技術家，而非創造自然者。自然是人生活動的一部大教科書。苟非依據實物教學，都不能使人有眞正的理解。我爲什麼不棄寫成的死教科書，而用這萬象森羅的活教科書呢？』夸氏的這種主張，是一種自然主義的教育觀，換句話說，就是從來人文主義的教育偏重書

知識的反動。但是他的主張是太偏於客觀的方面，並且他多少以論理主義為根據，故人們稱之為『客觀的自然主義』。[26]然在另一方面法國的盧梭又有一種自然主義的教育觀。但是盧梭的主張，是以心理主義為根據；照他的意思，以為教育應該適應兒童固有的性能而謀其所以發展的，故人們稱之為『主觀的自然主義』。實在講起來，這兩種主張，各有所偏，究其極就是使教材與教學法互相分離的。

後來裴司泰洛齊[27]採用夸美紐斯與盧梭兩方面的主張，即一方面主張學生主動的應用他們的感官，不應該使他們硬記語言文字；他方面主張用實物來教授稱之為『直觀教授』有意用來使學生熟悉所選用的實物的一切特性。裴氏的這種主張，在表面上看來，似乎謀教學法與教材之聯絡，然而在實際上，仍是使兩者各行其是；因為他的主張，是太偏重於感官的判斷，結果呢？遂使學生所獲得的實物的一切特性，是支離破碎的而失掉其統一性。所以裴氏雖則把教育的定義定為『人類的一切能力及才性之自然的，進步的，及調和一致的發展』然而因為他沒有適當的教學法把教材安排起來，故難於奏效的。不過裴氏主張於『心到，腦到』之外，兼重『手到』開後世勞動教育之先聲，其功實不可沒的。到了後來，裴氏的學說，又被他的弟子海爾巴脫與福祿培爾分化為二：即前者主張教育必須建築於由外界經驗所生的觀念之上；[28]後者主張教育應該為一種自由的天然發展。照孫爾巴

29 脫的意思，以爲教材是很重要的，因爲教材是構成心的內容的要素的緣故。照福祿培爾的意思，以爲教材是屬於無關重要的東西，因爲教材的價值，不過可以幫助普通的能力的緣故。平心而論，海爾巴

30 脫使人特別注重關於教材的問題，確如杜威所批評，不是其他教育哲學家所可及。杜威以爲海氏所說的教學法的問題，都是以教學法與教材的聯絡貫串爲立足點；這種教學法，須注意怎樣提示新的教材，使新的教材與舊的『表象』能有適當的互相影響。然而他的理論的基本缺點，是忽略生物都有主動的與特別的機能；這種機能所以能夠發達，全在生物應付環境的時候能有改造與合併的作用。杜威對於海氏的這種批評，大體是很對的。至於福祿培爾的理論的缺點，牠也確如杜威所批評，是在於要使人忽略現在『有機體的趨向』與現在環境的相互作用；就是他所發明的幼稚園的教學法，也是要使學生得着完備的知識，希望不至虛費時間；至於他往往不使學生運用日常需用的，並切於經驗的材料，就把成人所成的完備材料授與學生。總之，海福兩氏雖則對於教材與教學法的關係有相當的認識，然而他們總不免蔽於已往歷史的成見，故各自釀成一種缺點。

31 綜合上面所述的歷史的事實看起來，就可知在全部教育史上，教材與教學法完全是互相對抗着的，就是單用『教學法』一語來表示全體（指包括教材而言），牠也有論理主義與心理主義，客觀主義與主觀主義，及批判主義與經驗主義等等之論爭。究其原因，牠們就是由於從來的哲學者們硬

把心與物，或意識與存在牽強劃分的緣故。再具體的說，就是從來的社會上有種種階級例如貴族階級與平民階級等之存在有以致之的。邱椿氏曾經指出歷史上有農業派與工業派的教育哲學之對立的存在，不外乎此。杜威的所以極力要謀教材與教學法之聯絡，也不外乎此。然則教材與教學法怎樣聯絡呢？據杜威的意思，以為教學法是一種途徑的敍述，使人藉此運用經驗的材料，格外有功效；格外有結果。我們所以能獲得這種途徑，是由於觀察經驗怎樣而引伸出來的；在這種經驗裏面，個人的態度與所對付的材料，是融合為一，不覺得有什麼截然的區分。這就是杜威關於教材與教學法的聯絡法。杜威更說得好：『教學法有一大部份應須注重的地方，就是要使得給與學生解決的新問題，有相當困難程度，既須使得這種問題的困難程度不可過小，以要求學生運用思想；又須使得這種問題的困難程度不可過大；因為新的情境既含有新奇的要素，總不免有令人覺得昏迷的地方，但是總要有些為學生所習見的要點，生出暗示，助他想出解決的方法。』杜威的這一段話，就是說出學校裏面由教師所供給的知識材料不可太少，又不可太多，總以使學生能運用思想為度。若單從教學法的方面講，或單從教材的方面講，杜威的這種主張，是很對的；但是從兩者的聯絡上講。如果僅如此，似乎還不能解決的。因為杜威的教育哲學，如前面所述，是一種經驗論，只是一種澈底的經驗論，因此，牠不外乎是根據於培根的歸納的科學方法。原來歸納的科學方法，我在前面已經引用任白戈的話來證明

過了，牠在社會界的成功，遠不及其在自然界的成功；並且我曾經引用過昂格斯的話：近代的自然科學在測定自然，分析自然上收了很大的功效，但完全失掉了綜合的性質。由此可見這種由自然科學出發的歸納法，還不足以用來解決教育哲學上之教學法與教材的聯絡問題。

34 這樣說起來，然則這個問題究竟用什麼的特殊方法來解決呢？照我個人的意思，以爲這個問題，35 也不可不借助於辯證法。就是杜威自己也已見到這一層，他以爲學習的材料，不得不用所謂『辯證法』(Dialectics) 具體的說，例如理智的科目與實用的科目，物質的科目與社會的科目——自然主義與人文主義等的對立，好像個人與物界的互相對立一樣，在杜威看來，都只能用辯證法以求其互相消解的。教學的材料——教材——本身，既須用辯證法來研究，而教材與教學法的聯絡問題，當然也須用辯證法來解決的。然則怎樣用辯證法來解決這個問題呢？照我個人的意思，以爲教材與教學法都是一種活動，並非是靜止的東西；不過兩者不同，是在於前者屬於外界的東西——環境，後者屬於內在的東西——心理現象（包括學習法而言）罷了。但是活動的東西，必須有兩個以上互相對抗着而且互相消解着，那麼牠們的活動，纔能表現。惟其如此，故教材與教學法也是這樣的互相對抗而互相消解的。從一方面講，教材是時刻變化的，因此教學法也隨之而時刻變化的；從另一方面講，教36 學法是時刻變化的，因此，教材也隨之而時刻變化的。然而杜威祇知道要謀教材與教學法或教學法

37 與教材之平衡，殊不知天下的事物都沒有恆久的平衡；其實每個平衡都是相對的，暫時的。所以教材與教學法，並不患彼此互相對抗，而患在乎彼此不能互相消解。如果兩者能互相對抗而互相消解；消解之後，又高一段的互相對抗而互相消解；如此一段一段推動前進，纔算是眞正的聯絡或平衡的意思。38 不但教材與教學法是這樣的推動前進，並且教材與教材，或教學法與教學法，也都是這樣的。這樣一來，在教材的方面，不管有種種互相對立的教材，例如理智的科目與實用的科目，物質的科目與社會的科目等等；而在教學法的方面，不管有種種互相對立之教學法，例如一般的方法與個人的方法，又如注入教學法與啓發教學法，講演教學法與設計教學法等等，都可以互相消解，而綜合爲高一段的教材或教學法；但是這種高一段的教材或教學法在應用上有一定的限制，不久牠又要變成牠自己的反對者了。

再進一步說，如果照辯證法的觀點，教材與教學法是這樣繼續的互相對抗而互相消解的，那麼，並不一定如杜威所說，教學法是在教材裏面的話，是眞理的。就是反過來說，教材是在教學法裏面的話，也是眞理的。不過若然唯物的辯證法去論其本質，那麼，我們當然要說教學法是在教材裏面罷了。總之，教材或多或少，教學法或彼或此，都視教育的臨時的動境而定，並不是劃一的機械的，也不是湊合的雜亂的；倘能做到這一層，那麼所有的教材與教學法，不但應用無窮盡，並且進步無止境了。

但是以上所述，並非說教育不要有標準的教材及一般的方法，乃說就是有標準的教材及一般的方法，在應用的時候，也應該加以取捨的意思。三民主義的中國，是一個平等自由的社會，惟其是平等自由，[39]故中國教育裏面的一切教材與教學法，確如杜威所說，應該是教師自己用智力去觀察而表現，[40]並不是由有權威者所授與的；至於國家，不過示以大綱與標準罷了。請看蘇俄，牠是一個專政的國家，事事要受國家的干涉，可是在牠的教育上，對於一切教材與教學法，極其自由，甚至在教材的方面，牠廢止教科書，純由教師自己隨處去採取圍繞着兒童生活四周與兒童生活有密切關係的現實的社會的活知識來教授；在教學法的方面，有些地方例如遠足旅行之類，一切的作業，完全由學生自治會議去決定的。因爲在教育的本質上講，教育是民生或社會生產力；而在教育的觀念形態上講，教育制度是促進民生或社會生產力發展的工具。至於教材與教學法呢？牠們是教育工具中之主要的工具。[41]因此，牠更須以促進民生或社會生產力發展爲原則的，而不可反爲妨害牠發展的桎梏。斯賓塞指出教材有五種活動（已見前節）；[42]杜威指出個人的方法有四種特性——直接的性質，虛心，專心，責任；[43]這些就是表明教育的本質及希望有促進教育的本質發展的教育工具。馬克斯有幾句話說得好：『關於環境與教育的變化的唯物論的學說，忘記了環境應該爲人類所變化，並且教育者應該教育其自身。因此，牠就不能不把社會分爲兩部分，此一部份超越彼一部份。』馬克斯的這幾句話，也就是

要表明教育裏面的一切東西，都是活動的，都是時刻發展的，決沒有一成不變的教材與教學法，所有的良好的教材與教學法，都靠教育者自己去觀察，去改造，去發明的意思。明乎此者，方纔可以與言三民主義或民生史觀的教材與教學法。

本節所討論的話，雖則祇關於教材與教學法的關係問題，然而在實際上，牠可以包含許多問題：教材與教材，教學法與教學法的關係問題，則不消說起就是教學法與學習法，訓育法與教學法，學生自治與教材，教師與學生等等的關係問題，都可以包括在內。這些問題，如果一一論究起來，非常麻煩，斷非少許篇幅所能容納的。好在有些問題在上面已經明白表示過，或僅僅作過一度的暗示；有些問題在下面幾章裏面還有說到的機會；所以現在也無須一一詳敍。不過現在我為要湊足本節的內容計，再對於這些問題舉出幾個實例來寫在下面幾段罷了。

44 先就教材與教材的關係而論，例如理智的科目與實用的科目，物質的科目與社會的科目，乃至45 遊戲的科目與工作的科目等等，都是互相對抗而又互相消解着的。復次，就教學法與教學法的關係而論，例如注入教學法與啓發教學法，講演式教學法與問答式的教學法；又如最近所謂設計教學法 (project methdd) 道爾頓制教學法(Dalton plan)文納特卡制教學法(Winnetka plan)等等與所謂社會化教學法 (socialized recitation) 都是互相對立而又互相消解着的。注入與啓

發，講演與問答，我們一見就可知牠們是互相對抗的；惟其是互相對抗的，故牠們又互相消解之後，而發展所謂設計，道爾頓制，文納特卡制等等的新教學法。[46] 但是這等等新教學法，雖則其中各含有多少團體教學的成分，然而牠們究竟是偏重於個別的教學的方面居多。惟其如此，故牠們的對抗物，就是所謂『社會化教學法』。不但如此，就是所謂設計，道爾頓制，文納特卡制等新教學法本身，彼此之間，也都是在互相對抗而互相消解之中而發展出來成為各自的一種教學法。然則這些新教學法，究竟誰是最高一段的教學法呢？這是很難決定的；若從表面看起來，牠們的價值似乎是相等的，好像『魯衞之政』一般。[47] 可是我們若要把牠們定出一種高低之價值，只有把牠們與各種各樣之教材相聯絡起來，纔有辦法。譬如有些教材是可以應用設計教學法，有些教材是可以應用道爾頓制，有些教材是可以應用文納特卡制，更有些教材是可以應用社會化教學法等等。惟其如此，故我們祇須看某種新教學法是適用於某種教材的時候，那麼，這種新教學法就是較高段的教學法。由此就可知這些新教學法，都是有被稱為較高段的教學法的資格，並可證明前面所說的凡稱為教學法都是附麗於教材的身上，牠們本身是不能獨立存在的；退一步說，也祇可以認定教學法與教材是互相關係的，然後在互相關係之下，纔能發見其各自的價值了。

[48] 復次，再就現在所有的新教學法而論，牠們如上面所說，雖則其中各含有多少團體教學的成分，

然而牠們究竟偏重於個別教學的方面居多，這無非是因爲在心理方面兒童有個性差異之存在的緣故，則不得不如此的。現在不說別些，就是所謂『社會化教學法』也有時爲兒童的個性差異所限制，就無所施其技的。惟其如此，故我們可以極端的說，凡稱爲教學法，都是一種個別的教學法罷了。然而這是不足慮的，因爲我們應用任何種教學法的時候，在個別教學裏面，極力使學生與學生，乃至教師自己與學生時時互相參與某種活動，那麼就能收有團體教學之效。這就是我們要應用辯證律使各種個別教學法與團體教學法互相對抗而又互相消解，求出一種當時所應用最適當的或最高段 49 的教學法。這種教學法，我無以名之，名之曰：『辯證的教學法』。因爲辯證律是一方面容許個別與團體各自存在，互相對抗；然他方面又要使這兩者互相消解，推動前進，然後求到一種眞正的統一與平衡。不但各個教學法本身可以應用辯證律，就是各種教學法之間，也必須應用辯證律的。不但教學法，就是教材與教材，學生與學生，乃至教師與學生等等，都應該如此的。這些問題，無須再行說明，看了上面所說的話，舉一反三，自然可以觸類旁通的。

50 最後，再就教學法與訓育法的關係問題討論一下罷。訓育本身的整個問題，非本節所能範圍；至於本節呢？牠祇由訓育法裏面抽出課外作業或課外活動 (extra-curricular activities) 一個要 51 素來與教學法作一度對照的說明罷了。所謂課外作業或課外活動，是指教室以外的一切教育作業

或活動而言；實在講起來，牠也是一種教學法，不過牠是一種純粹的團體教學法罷了。這種團體教學法又可分校內與校外兩種：前者例如學生自治會，學校市，消費合作社，學校銀行等等；再具體的說，例如蘇俄的兒童俱樂部等，都是一種團體教學法，以補課室裏面的個別教學法之偏的。尤其在初級中學裏面很要利用大禮堂，運動場，乃至食堂等等，以養成學生有共同參與服務的能力，就是這種作用。後者例如遠足旅行，野外夜宿，童子軍等等；再具體的說，例如德國學校的『飛鳥團』(wander.vogel)『漫遊日』(wandertag)『運動日』(spieltag)及普通所謂『青年運動』(jagerbewegung)蘇俄學校的『少年先鋒團』(jioneeria)或『兒童共產青年團』(youth communit)等等，都是要

52 與教室裏面的個別教學互相對抗而互相消解之後而形成一種團體教學法。再總括起來說，這等等課外作業或課外活動，就是如前面所說，要與教學法互相對抗而又互相消解，求出一種較高段的教

53 育活動的意思。更進一步說，德國及蘇俄的這種種團體的訓練法，其原因就是在於一方面不要妨礙學校教室裏面的個別差異的種種教學法之必需；他方面又要補救那種種個別教學法之不足；同時，在德國方面，因為要謀戰後的國家之復興；在蘇俄方面，因為要養成學生有勇於奮鬥共產主義之公民，所以牠們除掉尊重教育原理應該採用個別差異的教學法外，還要有這樣的種種團體的訓練之設施。由此，就可見西洋各國（不限於德國及蘇俄）的教育，實是兼重個別與團體兩方面的訓練而

不偏廢的；祇要牠能夠在這兩方面——教學法與訓育法——互相對抗而又互相消解之中求出一種較高段的教育活動來，就有眞正的教育之可言，無患乎這是偏於個人主義，那是偏於集團主義了。

54

照上面一段話看起來，就可知今後的中國教育也應該一方面注重個別差異的教學法，他方面又顧到團體訓練的訓育法，如此的兩方面互相對抗而又互相消解，時時刻刻的推動前進，不患乎沒有得到眞正的教育之一日；最可怕的，今後中國教育設使一時偏於個人主義，一時偏於集團主義，好像『頭痛醫頭，脚痛醫脚』一般，那麽，就沒有好辦法了。在理論上講，中國是一種三民主義的社會，而三民主義，誰也知道的，是求國際上，政治上，及經濟上之自由平等。所謂『自由』，雖則在政治方面應該講團體自由，然而在教育方面，不得不尊重個性差異；而所謂『平等』，雖則在政治方面應該講機會均等，然而在教育方面，也不得不發揮眞正平等。（這裏所謂『個性差異』，所謂『眞正平等』，就是孫中山先生所謂『眞平等』的意思。）但是教育與政治雖則各有各的職能，然而這兩者却有一種連帶的關係。惟其如此，故教學法祇是遂行教育本身的職能；而訓育法兼含有政治方面的訓練。更廣汎的說，教學法是教授學生瞭解三民主義的知識及學習三民主義的技能，而訓育法是養成學生增厚三民主義的信仰及實行三民主義的力量；同時，這兩者又是互相推動前進，辨不出孰是教學法，孰是訓育法，一句話，祇是一個整套的教育法罷了。

但是過去的中國教育不明白這種道理，於是一方面把教材與教學法牽強劃分，他方面又使教材與教材，教學法與教學法，乃至教學法與訓育法各行其是。惟其如此，故使這整個的教育活動變成為破碎支離的狀態，殊不知這些要素雖則各有各的職能，然而牠們都是互相聯繫着的。明乎此者，方纔可以與言三民主義的教育法。

第三節　興趣與訓練

本節所要討論的興趣與訓練，合言之，可以說是一個整個的訓育問題，因為訓育裏面含有興趣與訓練這兩種要素的緣故；分言之，又可以說有兩種訓育：即興趣的訓育與訓練的訓育。日本教育學者稱前者為『軟教育』，稱後者為『硬教育』；其實興趣的訓育，未必就是軟的。關於這點，以後再說。復次，所謂興趣與訓練問題裏面，包括問題甚多；例如自由與權威，愛與威，放任與干涉，溫和與嚴肅，乃至快樂與克己等等，無不可以包括在內的。凡上所舉的種種要素，都是與教育有密接關係的；因此，牠們本來都有說明之必要；但是現在我為經濟時間計，姑僅討論興趣與訓練這個課題，然後由此可以類推其餘一切問題的。

然則所謂興趣與訓練的性質究竟是什麼？及兩者的衝突在那裏？牠們能不能調和呢？本節的任

務，就是在於要討論這幾個問題。

2 所謂興趣，據杜威的見解，是說一個人與他的對象融合爲一；這種對象能範圍他的活動，能供給3 成全這種活動所憑藉的事物，或阻礙這種活動的障礙物。他又繼續的以爲任何有目的的活動，都含有最初的方面與完成的方面，在這種最初與完成之間。還有居間的步驟。要有興趣，就是要成就這種繼續向前發展的情境，觀察所應付的事物，不是離開這種情境，把這些事物視爲隔離孤立的東西。從最初未完成的情形，達到所欲完成的結果，其間須經過若干時間；所以我們須要努力改造，須繼續不斷的注意與堅持，纔能成功。這種態度，就是『意志』的意義，『繼續的注意能力』就是這種態度的效4 果。此外，杜威更指出有些人對於『興趣』的誤解，他以爲有些人以爲所謂興趣，不過是指一個對象有影響於個人的利害，有影響於個人的成敗。後來他們把興趣與客觀事物的發展隔離孤立，把興趣縮成僅屬個人快樂或苦痛的狀態。就教育方面講，因爲有了這種觀念，於是教師以爲如要注重興趣，就是要把誘兒童的東西，加上他們向不注意的教材；就是要用使得兒童快樂的一種『賄賂』引誘他注意，引誘他用功。這種方法，有人譏笑牠說是『温柔的』教育法；說牠是好像『施湯所』的教育理論。這種批評，眞是不錯。

上面一段話，是杜威關於興趣的意義的解釋。照杜威的意思看起來，就可知所謂『興趣』是與

俗語所謂『有趣味』不同其意義的,因為前者是能動的,其中含有多少努力的要素;而後者是被動的,完全不費力量的。日本教育學者所謂『軟教育』就是指後者而言的。由此更可知興趣不是單純的感情作用,乃是兼有意志作用的。在杜威以前,海爾巴脫關於興趣的問題,早已有詳細的討論。照海氏的見解,以為所謂興趣,是由教授所作成的一種心的活動;唯有興趣之知識,始能保持在心內,並且更欲有以擴充其量的。他對於教授(或教學,但舊譯"unterrichts"為教授,故沿用牠)分為『非教育的教授』與『教育的教授』兩種;所謂『非教育的教授』就是教師欲使兒童學習易進而速成,故意惹起其興趣,所以這種興趣不過作為注入材料之一種手段,就是上面所謂『有趣味』的意思。海氏把牠稱做『受容的興趣』,並以為這種興趣所傳授的知識,是死知識,毫無價值的,故這種教授,是形式的,而非教育的。所謂『教育的教授』是教師欲陶冶兒童之意志而使他修養其品性。海氏以為有價值於意志陶冶之知識,往往潛伏於胸底而不能惹起意志之活動,就是因為教授上缺乏興趣的緣故。所以海氏以興趣為教授上之要素,說:『教授之終局目的,雖則在於養成道德的品性,然而欲達到終局的目的,不可不先達到一個直接的目的。這個直接的目的是什麼呢?一句話,就是「滋長興趣」。』於是海氏對於前一種『受容的興趣』而稱教授所達到的直接的目的為『類化的興趣』。海氏關於興趣之性質,以為牠是純粹潔白的,就是一種由專心注意於研究問題所起之活動,並非是由釣名沽譽,

或追求快樂等願望的結果所惹起的間接的活動；換句話說，眞正的興趣，須是追究的而且直接的活動。海氏又以爲直接的興趣，雖則並不一定會陷於意識的利己的主義，然而也不免有偏於一方之嫌，所以欲免此弊，則不可不從多方面去養成其興趣。海氏分多方興趣爲六種：（一）經驗的興趣，（二）推究的興趣，（三）審美的興趣，（四）同情的興趣，（五）社交的興趣，（六）宗教的興趣。然則這六種興趣怎樣養成呢？海氏以凡新舊兩表象類化作用容易進行時，心中需求發生滿足，這樣的屢次使有發生興趣之機會，那麼興趣自不難養成的。惟多方興趣，姑信如海氏所說，是由豐富的知識而發生的，故教育兒童，必先使他見聞各種事物，更進而去確實其表象，整理其思想，纔是合宜的。設使是這樣的，然則牠的進行究竟怎樣呢？照海氏的意思，他以爲不外乎『專心』與『致思』的兩途罷了。什麼是專心？這就是教師教一種事物，必先使兒童求他的放心，而集注意識在那種事物的上面，去明瞭他所新得的表象的意思。什麼是『致思』？這就是使專心所得的表象，與從前既得的舊表象相連結而成爲一個系統的意思。海氏又以爲專心與致思，交換作用，繼續進行，好像我們的呼吸作用，循環無已一樣，故他稱這種作用爲『精神的呼吸作用』。於是海氏再把專心與致思兩種作用各分析爲靜止的與運動的兩方面而成爲四段教授順序——明瞭，聯想，系統，方法。後來這種四段教授順序，在德國方面，經海氏的弟子啓爾拉(Ziller)，把『明瞭』一段分析爲兩段——分解，綜合；更經來因(Rein)，修訂爲預

8 備，提示，連結，總括，應用五段，就是通常所謂『海爾巴脫派的五段教授法』而在美國方面，杜威所謂9『個人的方法』的四種特性——直接的性質，專心，虛心，責任，實在也是由海氏所謂『直接的目的，』『專心，』『致思』三種特性發展出來，再加以杜威自己所謂『責任』一種特性而創成的。

10 以上所述，是關於海爾巴脫的興趣論。現在我先把海氏的興趣論與杜威的興趣論作一度比較的評論罷。海爾巴脫的興趣論，是以他自己的心理學爲根據；而他自己的心理學則以表象——觀念——爲出發點，他雖則主張教育是意志的陶冶，然而他以爲所謂意志感情，其源泉要在觀念，故他以爲注重意志不可不注重觀念；換句話說，注重觀念即所以注重意志。所以後人多稱海氏的心理學爲主知主義的心理學，不外乎此。惟海氏既經注重知識，故他以爲教授是教育上重要的手段，而教授的直接的目的則爲興趣之擴張。若照海氏的意思，那麼所謂興趣，不外乎是教授知識之結果；至於興趣11本身，最初並沒有存在的。固然，所謂興趣，本來是一種活動；再顯明的說，是各個體的身體上之一種生理的特性；然而這種活動，這種特性，牠自己有時能動的去適應外界的新刺激而獲得一種『新刺應結』並不一定祇限於新刺激來後，纔有這種活動這種特性之發生。例如人類的好奇心或驚異這一類的活動或特性，就是人類喜於去適應新刺激的一種傾向或可能性。這種傾向或可能性，或者就可以叫牠爲興趣。但是要注意的，我所謂『能動的』一語，並非說人類生來就有『有意識的動作』好像杜

威常常所謂『有目的的活動』一樣，乃是就刺激與反應兩方面的那一方面先發動而言的。具體的說，一切『刺應結』並不一定祇限於刺激與反應同時而起的時候纔能做到；但是有時某種刺激先來，經過若干時間，纔發生我們的反應；也有時我們的反應先出發，經過若干時間，纔到達某種刺激；譬如有時某種物體的聲或色先到達我們的耳目，經過若干時間，纔發生我們的耳目上的聽覺或視覺；也有時我們的耳目先注聽或注視某種物體的聲或色，經過若干時間，纔聽見或看見那種聲或色。就前一方面而論，牠姑叫做『被動』或『他動』，就後一方面而論，牠姑叫做『能動』或『自動』。實在講起來，所謂『被動』或『他動』與所謂『能動』或『自動』不過觀察的方面之不同而言，並非有絕對的差別；況且牠們各有各的相當的價值，並非執者可捨，執者可取的。

再進一步說，刺激與反應，是互相作用的，但是又是互相對立的。這就是如前面所說，若從刺激的方面看來，那麼，所謂『刺應結』，不妨說是外鑠的；若從反應的方面看來，那麼，所謂『刺應結』不妨[12]說是內在的。惟前者是外鑠的，故牠又可以說就是『訓練』；惟後者是內在的，故牠又可以說就是『興趣』。然而這又並非說訓練之後，沒有興趣；興趣之前，不要訓練；乃是說前者是由訓練而生興趣，後者是由興趣而要訓練。惟其如此，故我以爲刺激與反應是互相對立而又互相作用的。惟其如此，故教[13]育的本質纔能存在的。同一道理，訓練與興趣也是互相對立而又互相作用的。惟其如此，故教育的效

果纔能收獲的。但是海爾巴脫與杜威都是僅見到一面而遺掉其他一面的。例如海氏以爲興趣是教授的結果，所以他所謂『興趣』之養成，是靠外界的知識；換句話說，是外鑠的。如果牠是外鑠的，那麼，牠不是興趣，卻變成爲訓練了。固然海氏在所謂『興趣』之外，另有所謂『訓練』一語；並且他所謂『訓練』，是與所謂『管理』一語相對立的；合這二語，海氏稱之爲『訓育』。據海氏的意思，他以爲管理是偏向消極，而訓練則趨於積極；前者是強使兒童服從，而後者是誘導兒童使他自行守規的意思。然而據我個人的意思，以爲在教育上凡是外鑠的東西，不問其關於教授的方面或訓育的方面，一律的可以稱做『訓練』；同樣的，在教育上凡是內在的東西，不問其關於教授的方面或訓育的方面，一律可以稱做『興趣』。惟其如此，故我們不必像海氏一樣，雖則是外鑠的東西，然因其關於教授的方面之故，而稱爲『興趣』，以示別於訓育方面的『訓練』。在另一方面講，所謂『訓練』，是不限於訓育的方面所獨有的，就是教授的方面也有訓練作用的；所以我們又不必因爲在教授的方面，有時也用強制或誘導的地方，就把牠歸入於所謂『訓育』的範圍之內。況且海氏硬把管理與訓練牽強劃分，也是不妥當的，因爲世界的事物都有消極的與積極的兩方面的作用，而這兩方面是互相對立而又互相作用的緣故。如果牠們都要分析，實在是分不勝分的。這是題外的話，茲不詳述。現在我姑引用那篤爾普在他的著作教育學與哲學一書裏面所發表的一段很有妙味的話，以說明興趣與訓練之關係罷。

14 那篤爾普說：『教育是社會的事象，陶冶的社會，是在其陶冶之全部過程上，而經過感性的，悟性的，理性的之三階段。……教師與學生間之行動，也可應用這三種階段以樹立一種教育學的根本概念。第一，就感性而論，教師與學生間的互相接觸，互相感動，——某種程度之感性的共同生活乃至相互生活——不可不成立。換句話說，教師與學生間，不可不以友人的態度相對待。第二，就悟性而論，教師與學生間，不可不以自然的敵人的態度相對待。這個時候，彼此不可不有以互相履行爲條件之外的契約。第三，就理性而論，教師與學生間，不可不以互相敬重之精神相結合。同一道理，在各種教授作用上，教師與學生間先互相喚起學習之興趣；復次，彼此互相干涉；最後，學生自律的自動的去學習，且同學之間，彼此互相批評，互相合作。這就是教授的順序。』

15 那氏的這一段話，不問他站在什麼哲學的立場上說話，可是他關於興趣與訓練間之互相關係，說得極有道理的。具體的說，他所說的關於感性的方面的話，就是興趣；關於悟性的方面的話，就是訓練；關於理性的方面的話，就是興趣與訓練在互相對抗而互相消解中，而產生出另一種高段之興趣。這種高段的興趣，並非就是感性的興趣，乃其中多少含有悟性的訓練作用，故可以稱做『理性的興趣。』同時，他以爲不但所謂陶冶作用是這樣的，並且在教授上也是這樣的。總之，那氏的這種見解，完全是辯證的，故教育上的一切矛盾問題，除掉興趣與訓練外，例如自由與權威，愛與威，放任與干涉，溫

和與嚴肅，乃至教師與學生，學生與學生等等間的衝突問題，都可以藉那氏的這種見解迎刃而解了；決不像海爾巴脫或杜威的興趣論偏重於一面而遺掉其他一面了。關於這一點，最近德國文化教育學者諾爾(H. Nohl)有一篇文章叫做教授學上之兩極性(Die Polarität in der Didaktik, Die Erziehung, Feb. 1931)完全與我的見解相同的。但是本書爲篇幅所限，不能備錄，請讀者諸君可參考原文。現在我姑在評論海爾巴脫的興趣論之後，再繼續的把杜威的興趣論提出來評論一下罷。

16

17 杜威的興趣論，是與海爾巴脫的興趣論適成相反。詳細的說，杜威的興趣論，是太偏重於內在的方面。他雖則以爲興趣與訓練是『有目的的活動』裏面互相關聯的兩方面，然而在實際上他還是偏重於興趣的方面；因爲他常常說，訓練在教育上是一種無甚價值的東西的緣故。惟其重視興趣的方面，故如飛恩尼(Finney)所批評，杜威的教育哲學，過重個人與社會生活之意識方面，而忽略習慣，訓練與強迫之價值，結果呢，社會遺產之重要也被輕視，而現在個人主義之火焰乃益燎原而不可嚮邇的。(見R. L. Finney, A Sociological Philosophy of Education, pp. 157—159, 470—479)但是杜威自己總想把興趣與訓練調和起來，使兩者求得其平衡。他雖則以爲『訓育』(discipline)就是訓練(training)；換句話說，以爲『訓育』裏面，只有一種『訓練的訓育』，而並沒有所謂『興趣

的訓育，然而他把興趣與訓育相提並論，這就是他想把興趣與訓練間的衝突，求出其調和的意思。但是他僅僅做到興趣與努力——感情與意志——間的調和的這一層：至於興趣與訓練間的衝突問題呢，他仍舊沒有辦法去解決牠的。這就是因爲杜威的成見太重而富有主觀的色彩，他總覺得興趣是有目的的活動而有價值的，而訓練是盲目的活動而無價值的緣故。殊不知『有目的』與『盲目』如我在前面第五章第一節裏面所說過的，是互相對立而又互相作用的；因此興趣與訓練也是這樣的。固然興趣是內在的，訓練是外鑠的，然而內在與外鑠，也如我在前面所說，並沒有絕對的好壞之可言；[18]反而有些時候內在的東西是很無效果的，而外鑠的東西卻，有利益的。譬如在實施教育的時候，我們當視兒童之年齡，年級之高低，兒童之性質，學科之種類等等的差異，有時應該注重興趣，有時注重訓練，苟兩者活用得宜，都有效果的。

更進一步說，不消說杜威對於興趣與訓練間的衝突並沒有眞正的調和而求得其平衡，就是假定他已經做到這一層，也如我在前面所說，不是恆久的平衡，其實這種情形是相對的，暫時的。換句話說，[19]如果能使興趣與訓練在互相對抗而互相消解中，再得到一種高段的興趣或訓練。如此兩者一段一段推動前進，纔算是眞正的平衡。但是由眞正的平衡而得到的興趣或訓練，雖則高段的訓練裏面含有低段的興趣要素，或高段的興趣裏面含有低段的訓練要素；然而訓練還是訓練，興趣還是興趣，

決不致有一種『是訓練也是興趣』或『非興趣也非訓練』的東西。譬如所謂『上下』祗有『由上轉變下』或『由下轉變上』而決沒有『是上是下』或『非上非下』的東西。其他所謂『左右』『陰陽』『大小』『長短』等都是這樣的，上面所謂『相對的』就不外乎此。復次，上面所謂『暫時的』也有種種之形式：例如『晝夜』的眞正的平衡，牠的時間是二十四小時；『春秋』的眞正的平衡，牠的時間是半年或兩季。這兩個例子，是指有一定週期的平衡而言；但是還有些事象的眞正的平衡的時間，並非都有一定週期的，乃是參差不齊的；更有時視動境之如何，故意的使牠成爲均齊的或參差的。即就興趣與訓練而論，牠在實際教育上，視教育的動境之如何，有時故意的使平衡的時間成爲很長的，有時故意的使牠成爲很短的；就普通而論，最好使牠成爲很短的；具體的說，時時刻刻注重訓練，又時時刻刻注重興趣；如此的兩者互相推動前進，不但看不到是訓練或是興趣，並且所謂時時刻刻的訓練或興趣，都是繼續不斷的改善的；因此，無論全部教育或僅僅訓育，都能進步而有效果的。

至於興趣與訓練的應用時間之先後，也視教育的動境之如何，並不一定的。現在我舉一個旁的例子來證明罷。例如蘇俄心理學者科尼洛夫在他所研究的所謂『辯證的心理學』上發明一個原則，叫做『能力之獨佔消耗原則』。這個原則是要想表明在反動歷程中兩種矛盾的原素之差別——即中樞的與周邊的——即是其中有一個是複雜的，有力的，則其他一個之降下現象必伴着發生。科

尼氏根據這個原則，遂下了一個結論：凡做教師及應用心理學者都可拿去應用，因爲此處所謂的「能力之中樞的耗費」，就是平常的精神勞動而言，周邊的耗費，就是指筋肉勞動而言。所以科尼氏已經斷定，現在蘇維埃聯邦努力把精神勞動和筋肉勞動綜合，設若這綜合是不同時的混和，而是一種合理的適當的由這種勞動轉變成那種勞動，在理論與實際上，都是可以成功的。科尼氏又以爲談到這裏，還有一點要說明，就是實驗的事實告訴我們：由周邊的耗費轉變爲中樞的耗費是比較相反的轉變更感困難。這就是說，由精神勞動轉變爲筋肉勞動比較相反的轉變更爲容易。在實際上的意思，就是要改變一個精神工作者成爲一個手工工作者，比之改變一個手工工作者成爲一個精神工作者容易得多。（見商務教育雜誌第二十三卷第十一號二三——二四頁）

24

照科尼氏的研究看來，就可知興趣與訓練，也可以應用這個原則；就是說我們須努力把興趣與訓練綜合，設若這種綜合是不同時的混和，而是一種合理的適當的由前者轉變成後者，或由後者轉變成前者，都是可以成功的。同時，照他的實驗的事實看來，也可知由訓練養成的習慣轉變爲由興趣所獲得的知識，是比相反的轉變更感困難。這就是因爲前者是類於筋肉勞動，而後者是類於精神勞動的緣故。這樣說起來，興趣的訓育，似乎比訓練的訓育較爲重要些，然而這也不必認爲普遍的，不過因着這些例子應該如此的罷了。

綜合上面所討論的話，是我個人對於海爾巴脫與杜威的興趣論之評論及關於興趣與訓練間的衝突之調和與綜合的意見。換句話說，我覺得我們欲要興趣與訓練有一種眞正的平衡，斷非採用辯證法不可；尤其在三民主義的社會教育上，非有眞正的平衡的興趣與訓練綜合論不可。爲什麼呢？因爲三民主義的社會，既不是個人主義的社會，又不是國家主義的社會，乃是一個個人與社會綜合的社會，或者單稱之爲社會主義的社會的緣故。惟其如此，故中國的教育，一方面應該尊重個人的人格，他方面應該維持社會的利益；換句話說，即一方面應該注重個性差異，他方面應該注重團體意識；不但如此，並且還要兩方面不致偏重，互相調劑。惟其如此，故我以爲三民主義的中國，非有眞正的平衡的興趣與訓練綜合論不可。這種綜合論，我們可以把牠稱做『三民主義的訓育論』。[25]

第七章　教育價值論

第一節　教育的價值

我設這一章，尤其設這一節的課題，不得不先有一種聲明；但是在未聲明以前，又不得不先自提一個疑問。這是什麼疑問呢？這就是說教育價值論是唯心論或觀念論的教育哲學者們的主題；若是要站在唯物論及唯物史觀或民生史觀的立場，那麼，這種教育哲學就不應該談及教育的價值問題。[1]為什麼呢？因為唯心論者或觀念論者是以理想為出發點；惟其如此，故他以為宇宙裏面有一種超絕的實在之存在，這種超越的實在，在認識論上，叫做『絕對眞理』在價值論上，叫做『無上價值』合[2]言之，叫做『軌範。』然而唯物論者或唯物史觀者是以法則為出發點；惟其如此，故他以為宇宙間的一切事物，只依據於因果的連鎖而繫住的，這種因果律，在認識論上，祇可以說牠會產生『相對眞理；』至於價值的有無，可以不問。更談不到什麼『無上價值。』

退一步說，即使唯物史觀者有時也論到價值，然而他以為一切的事物僅存在『量』差，而不存在『品』差；縱令有品質的差異的相似的東西，都得轉變為分量的差異；反之，就是分量的差異不得轉變

3 的，仍非品質的差異。例如馬克斯的價值論，就是這樣的。他以為『貨物就使用價值，雖能得有質的異點，而就交換價值，僅有量的異點，』遂論究起來至為『於是可知道決定某物的價值的大小，就是為這個物的生產的社會的必要的勞動的分量及社會的必要的勞動時間，』這是人所能知道的因是忠實的科學的研究者必須量化品差，這點就可是一個例證了。（參考河上肇著巴克譯唯物史觀的基礎二一——二三頁）。

4 關於上面的第一段話，怎麼樣解決呢？照河上肇所研究的結果看來，牠是很容易解決的。河上肇在他的著作裏面，特設『法則與理想』一章，是專為要解決這個問題的。他說：『我們知道支配外物的法則，我們同時必能免却這個法則的支配。知與離是成為同時的。苦於互相敵視者，一旦達於互相握手時，同時，兩者就能免却這種苦了。——一方認法則的存在，他方同時能建立理想的。如此的一看，是似矛盾而非矛盾的。』他又說：『科學的世界，是物質的世界，是因果的世界，是宿命的世界。因此，在如斯的世界的自身，沒有生命的，沒有目的的，沒有理想的。雖然，對於如斯的因果宿命的世界，在為科學的研究的自己意識者的這個人內，固雖有生命，有目的，有理想，亦是沒有妨礙的。不，一切的研究皆是由研究者這個人的生命，目的，理想所發軔的。在人若沒有生命，目的，理想，則一切人的知識，就是有生以來就不能存在了。如果追尋萬象的知識的源泉而窮極之，歸諸於我們的要求者，若是「實用主

義」則我在此意味內而贊成牠。我是標榜唯物史觀而確定我們立足點的。苟社會的變動者能規立一定的法則，則我就不動的確信捨却唯物的觀察而沒有其他的何等的方法了。故雖把古今東西所有地方所有時候的人看作爲泥偶像，及目社會爲一切的活劇而繫住於因果連鎖的繰返的傀儡的現象，而在觀客的座席鑑賞牠的我，斷不是與舞台的偶像同樣的呢。舞台的偶像。一方看爲因果的連鎖所繰返住的，他方在他自身否認因果的連鎖，於是分別地而規定在他自身的理想鄉。世人雖以此爲理想的矛盾，而在我呢，不是很明白的理論的一貫。舞台的各異，觀點的各異，一方從外物的立足點看起，一方從自己自身爲中心的看起，恰如我從外的或從內的觀察巴諾拉馬（Panorama）一樣的。情境的各異，是絲毫不足怪的。……然而我自身站在唯心論的觀察自我，站在唯物論的觀察外物，若或爲哲學兼科學者，則規立法則而別於規立理想的，於是在我自身相信沒有什麼矛盾吧。」（見全書六三——六五頁）。

5

照上面所引用的河上肇的這些話看來，就可知凡是站在唯物史觀的立場的人，雖則認定一切事物的本質是物質的，是因果的，是宿命的；然而他並非不可以從唯心論的見地，規定一種理想或軌範去觀察事物把牠看作爲有目的的有生命的東西、這樣說起來，縱使我們站立在民生史觀或唯物史觀的立場，然而從唯心論的見地去討論教育的價值、當然沒有妨礙的。

復次，關於上面的第二段話，又將怎麼樣解決呢？據我個人的見解，以為這也是容易解決的。怎麼[6]樣說呢？因為馬克斯所謂價值，有兩種意義；一是物本身的價值，就是杜威所謂『內在的價值』；一是一個物與他個物相比較的價格，就是杜威所謂『工具的價值』；即前者是關於物的品質的問題，而後者是關於物的分量的問題。惟前者如此，故牠沒有分量等差的可言，譬如一幅畫與另一幅畫的比較，究竟前者比後者美醜得多少，很難判斷的。惟後者如彼，故牠就有分量等差之可言，譬如一幅畫的賣價比兩幅畫的賣價少得一倍；反之，就多得一倍。況且馬克斯的資本論是主張人類生產應該以公[7]衆之使用與消費為目的，而不應該以生產物的交換為目的。昂格斯明白的說：『在人類生產不以消費為目的而以交換(按即生產物的交換)為目的，生產者便完全失掉了他們左右自己的力量。在這個時候，生產者並不知道他們的生產物會成為什麼，並且這一生產物或許就用為掠奪或壓制生產者的東西，即生產物支配生產者。』照馬克斯與昂格斯的意思，他們並非否認生產物本身上的品質的價值，祇說牠沒有等差之可言；同時，他們反對人類不以消費為目的而以生產物的交換為目的。惟其如此，故馬克斯一方面以為在原則上，沒有生產物的交換，只有共同活動於生產之勞動力的交換。勞動力如何交換？這個方法，就是與生產物的交換方法以標準（massgebend）的一般生產物的交換方法，適應生產方法。後者若變動，結果前者也變動，於是我們在社會的歷史上，覺得生產物的交

換方法（art）是由其生產樣式（modus）來決定的。這裏馬克斯所謂『標準』就是『價值』的意思；又他所謂『方法』或『技術』也就是與『藝術』同義；因此，牠也含有『價值』的意味。至於他方面呢，他又對於所謂生產的裏面，最後消費者所做的消費沒包含在內。這裏馬克斯所謂『最後消費者所做的消費』一語，是指『不勞而獲者的分利』而言；這種分利，當然不應該包含在生產裏面。但是馬克斯既以爲生產的目的，是在於公衆之使用與消費，那麼，他當然不反對消費關係；不過以爲消費關係如同交換關係，分配關係一樣，是與生產關係有依存的關係，雖則不把牠們明顯揭出來作爲彼此 8 並立的東西，然而牠自然會包含於生產關係之中。然而高承元氏却以爲孫中山先生的民生史觀的公式裏面有生產關係與消費關係平行並立，而馬克斯的唯物史觀的公式裏面祇有生產關係而沒 9 有消費關係。（見高承元著孫文主義之唯物的哲學之基礎三四頁）高氏的這種見解，是完全錯誤的。這雖則似乎是題外話，然而牠多少是與馬克斯的價值論有關係的，故此地不得不附帶的論及一句了。

照上面一段話看起來，又可知現在我提出這個『教育價值論』的課題，是與我自己的立場沒 10 有妨礙的。然則教育的價值；究竟是什麼樣呢？讓我討論在下面。

11 在我未開始討論教育的價值以前，我也先略仿杜威的口氣，以爲教育的價值所包含的要點，上

面三章——教育的本質，教育的目的，與教育的方法——已經說明了。再換句話說，上面三章是討論『什麼是教育？』『爲什麼教育？』及怎麼樣教育？』的三個基本問題。除此之外，在教育哲學上，論理還有『人應該怎樣教？』的一個問題。但是最後這個問題，可以包含在前三者中。爲什麼呢？因爲第一個問題固然是『必然』(to be) 的問題，然而凡是『必然』的問題不能單獨的存在，牠必定與『當然』(ought to be) 的問題有關的。馬克斯與昂格斯都有說過：『一切學問，並非教義，乃是行動的指導。我們不僅是要知，並且要知道如何能行。』他們的這幾句話，就是指出每種學問的理論與實踐及其效果應該一齊並重的意思。教育的價值問題，就是要指出受了教育後對於人生或社會有什麼的貢獻與效果，故牠應該與第一個問題有關係的。至於第二個問題呢，牠兼有『必然』與『當然』的兩方面；第三個問題呢，牠就是『當然』的問題；故最後的這一個問題，更與牠們有關係的。這樣說起來，那麼，現在我們再提出這一個最後的問題——教育價值論——豈不是疊牀架屋嗎？但是這並不是這樣的。怎麼樣說呢？因爲上面三章的問題，還是關於知的問題，具體的說，是要人去認識教育事象是什麼，爲什麼，及怎麼樣。但是本章的問題，却是關於情的問題；具體的說，就是要人去鑒別教育事象的標準與效果。惟前三者是知的問題，故牠是賴乎認識，可以統稱之爲『本體論』；惟最後者是情的問題，故牠是賴乎直覺，祇可以稱之爲『價值論』。

12

如上所述，教育價值論既是屬於情的問題，那麼祇有把教育事象當做『藝術』(art)看待，纔能夠言鑑別或欣賞。原來教育就是一種藝術(kunst)。近來有些教育學者以為我們之所以能成為教育者，並非概念的認識或知識之體系，當可說是基於神的恩惠之人格的非合理性(irrationalität)；換句話說，藝術家是從自己內觀之興味以營創作之活動，而教育家也是這樣的，他也不可不從自己內觀之興味以營教育之活動。惟教育是一種藝術，故有些學者稱教育學為『教育藝術之美學』(asthetik der erziehungskunst)。此外，還有些教育學者站在『以教育為一種技術』(technik)的立場上，稱教育學為『文化之術』(eine technik der kulter)。但是這些見解，是指教育學之性質而言，並非就是指教育本身而言的，本來無須引用；不過間接的也可以由此而窺見教育本身之性質罷了。

13

現在我們就從教育的本質上觀察，教育就是生產力；而所謂『生產力』，其實是與所謂『生命』『創造性』或『創作性』等語有同一的意味；不過唯心論者把牠們看做精神的特性，而唯物論者把牠們看做物質的特性罷了。復次，生產力的首要條件，是自然與勞動；因此，教育就是自然，又就是勞動。所謂『自然』是多少含有藝術的意味；因為牠是純然超乎利害之上的東西的緣故；而所謂『勞動』也是多少含有藝術的意味，因為牠是與所謂『創造』或『創作』的意義相近的緣故。更進一步說，勞

勤又可分為二；一是勞動方法，或稱生產方法；一是勞動技術，或稱生產技術；而所謂『方法』所謂『技術』其實又是與所謂『藝術』的意味相近；因為牠們都可以用英語"art"來表示的緣故。此外，還有馬克斯所謂『標準』一語，也是有『藝術』的意味。綜合凡上所述，那麼就可知教育就是『藝術』或『技術』。惟教育就是『藝術』，故牠有價值之可言，並且有令人鑒別或欣賞之可能。

14 然則教育的價值，究竟是什麼樣的性質呢？從來教育學者關於這個問題的研究，頗不乏人。最初
15 提出這個問題者，則為斯賓塞。他在他的著作教育論（Education）一書裏面，開宗明義的第一篇就是何為最有價值之知識（What knowledge is of most worth?）並且評論結果，認定科學是佔第一位。他又以為各種學藝都有兩種價值：其知識內容有益於我們的實際行為者有知識，其有益
16 於我們的心力之訓練者有訓練之價值。斯賓塞的這種教育價值論，是已為杜威所批評過了。杜威雖則沒有明指出斯賓塞其人，然而他的批評確是指斯賓塞的教育價值論而言的，據杜威的意思，他以為近來有人費了許多時間，想把價值分配與各科目，使各科目各有各的特殊的價值，但是我們要曉得這種企圖實在是錯誤的。譬如拿科學來講，科學可有任何一種的價值：他有何種價值，全視用科學作為手段的情境怎樣。……其實科學都可用來滿足這些作用，如我們硬說那一件作用是科學的眞正目的，便是武斷。在教育方面，我們所能確然斷言的，是我們把科學教學生的時候，應該把科學作為

學生生活裏面一個目的；這科學的自身在學生生活裏面就是目的，不是手段，——這科學所以有價值，因爲牠對於生活經驗有唯一的『內在的』貢獻。這科學原來須有『欣賞的價值』。杜威的這一段話，明明是批評斯賓塞的教育價值論，因爲美國近來各學校課程標準，大概是準據於斯賓塞的主張的。至於杜威批評得當與否，須看杜威自己的教育價值論之如何而定。現在我姑再把杜威的教育價值論敍述一下罷。

17 照杜威自己關於教育的理論，他以爲英語 "to value" 本有兩個意義。牠的本來的意義是說覺得有價值，覺得可寶貴；但是還有一個其次的意義，是說估量價值。這兩種意義的區別，是與『內在的價值』及『工具的價值』的區別符合。『內在的價值』不是判斷的對象。這種價值因爲是內在的，所以不能與別的價值比較，不能有大小的區分，也不能有好壞的區分。牠是『無價之寶』。倘若有一件東西是無價之寶，牠與別的無價之寶相比，不多也不少。但是有的時候我們不得不有所選擇，有的時候我們不得有所取捨。這樣一來，我們便有了愛好的秩序，便有較多與較少的價值，便有較好與較壞的價值。我們判斷事物的價值，必須參證其他的事物，必須參證其他的目的。這種比較的價值，是用

18 來達到其他的目的的手段，或『工具的價值』。杜威的這種見解，是一方面與河上肇的意思相同，把教育當做『藝術』看待，好像我們觀舞台的戲劇一樣，祇可以鑒賞的；惟其如此，故一方面又與馬克斯

19 的見解相同，以爲教育的價值，是在於品質，而不在於分量的等差，祇是『內在的』。總之，杜威的結論，是在於我們如果決定各科目有多少『工具的價值』其唯一的估量標準，要看各科目對於經驗裏面種種直接的『內在的價值』有何貢獻。所以有一種趨向，把各自獨立的價值，分配與各科目，以爲所謂課程，不過是許多隔離孤立的價值，湊在一起造成的：這是因爲社會裏面有階級的區別隔離。因爲這個緣故，民本主義社會的教育職務，就是要竭力反抗這種隔離孤立，要使人生的種種利益能夠互相增20 強牠們的功用，彼此有互相的影響。這是杜威指着美國的社會而言的。至於我中國呢，牠是一個三民主義的社會，如我們屢次所說的，以平等自由爲原則，故牠的教育，更不容許任何人拿教育來做擁護某種特殊階級自身的利益的工具。惟其如此，故我個人如同杜威一樣，認定教育的價值是內在的，並非工具的；卽使要決定各科目有多少『工具的價值』也應該以要看各科目對於教育的本質與教育的目的有無直接的『內在的價值』爲唯一的估量標準。

以上所述的話，是關於自斯賓塞的教育價值論說到杜威的教育價值論，並略略涉及中國所應取的關於教育的價值的理論之大略。現在我再把德國方面的教育學者的教育價值論介紹一下罷。

21 在德國的方面，自康德倡導『實踐理性批判』以來，所謂『價值哲學』一時蔚然而起，就中首先22 把價值論應用之於教育學之上，當推那篤爾普。那氏以爲教育之意義是建設客觀的世界於主觀的

精神之中，與其用"erziehen"表示教育之任務，不如用『陶冶』(bildung)較爲適當些。因爲『陶冶』的意味，是由混沌的狀態造成一定的形象，一事物達到固有的完全之域，即發揮其本來的眞面目。所謂完全，是其當然的狀態，即實現理想之狀態。故陶冶之本意是自然的存在者達到當然的理想。然則陶冶之內容是什麼呢？他說陶冶內容與陶冶活動有別。關於前者之體系與組織當屬於規範科學之支配，而關於後者之理論纔借助於心理學。自然的主觀(被教育者)要不息的向着理想的客觀，其活動方算是成長；而客觀世界之構成，有其固有之法則，要立於自古迄今不息的客觀化之全事業——即表現爲科學，社會秩序及藝術創作之全事業——之基礎上，而擺脫種種雜多的主觀，始可決定陶冶之內容。但是從來教育學者們多誤解以爲陶冶內容是現成的，所授的。詳言之，他們以爲現成的科學知識，固定的人生關係，現成的文藝作品，及化成的一定信條一定制度之宗教，就是陶冶內容。這種見解，自然不必解釋陶冶內容之客觀的構成，因此客觀化竟墮落爲固定化，而不是生生發展的歷程了。殊不知世間一切事物，沒有一件是固定的，完結的，都是不息的變形新成。換句話說，世間沒有一種固定的客觀，都是在由存在而永久的客觀化之歷程上。所以陶冶不是傳達現成物；乃是導入連綿不斷的精神構成之事業，安置個人於參與事業之地位，使之參加此工作，而獲得此構成力。從精神世界之共同性看來，把牠叫做『文化』；從個人之參與看來，就叫『陶冶』。一切文化事業都是廣義

的陶冶事業，換轉來說，也是對的；兩者之本質都是創造的活動；同時就是創造的個人之內容擴充，也就是文化之維持繼續。通常區別文化創造與文化傳達爲兩事，這不過是相對的對立罷了。任何創造者最初總是受容者，他受容陶冶之共同財產，即依自己之創造而增殖其蓄積。二者之活動有密切的關係，而結局受同一法則的支配，是無限連綿的事業。我們永久的不息的客觀化之精神事業是道德，科學，藝術，故陶冶內容之分類是知識的形成，藝術的形成，及道德的形成；換句話說，是精神三方面——知，情，意——之形成，即精神自身本身之完全狀態之形成。由主觀的知情意而向客觀的眞美善之理想世界成長，就是陶冶價值。

23

以上所述的話，是關於那篤爾普的教育價值論之大略。若把牠例諸杜威的教育價值論，杜威是以生活歷程爲價值統一之根據，即以爲教育價值之中心問題，必須是生活經驗之統一與合調，因此，他當然是屬於詹姆斯的實用主義，又可以稱做經驗主義；而那篤爾普是以理想的精神之構成爲教育價值之根本原理，因此，他當然是屬於『新康德派』並且，其中多少含有辯證的觀點，因此，他又似乎受着黑格爾的哲學的影響，又可以稱做『黑格爾派』；但是他的主張，當然如黑格爾一樣，是一種唯心的辯證哲學。此外，還有一點，就是他自己的哲學也是受着辯證律的支配，由低段的唯心論轉變爲高段的唯心論哲學。具體的說，那篤爾普的教育哲學雖則屬於邱椿氏所指名的農業派的教育哲

學，然而其中多少含有工業派的色彩。因爲他所謂『陶冶』一語，明明是農業兼工業的意味；換句話說，卽『滋長』兼『陶鑄』的意味。由此可見我在前面第三章第一節指出邱椿氏的論斷太把教育哲學的演進看做機械的遷移，不會看錯吧。

上面所論述的那篇爾普的這種教育價值論，我旣以爲牠是辯證的，然則我爲證實我自己的觀點[24]計，現在我再把我最近所發見的日本伏見猛彌的一段文字摘要出來，以資補充罷了。伏見氏的這一段話，雖則不是直接的指那篇爾普的教育學說而言，乃是指科悟 (J. Cohn) 與司打姆 (K.F. Sturm) 的教育學說而言的；然而照入澤宗壽的見解，科悟是與那篇爾普一樣同屬於『新康德派』。(參照本書第三章第一節) 由此可見伏見氏的這一段文字就是指那篇爾普一派的教育學說而言的。據伏見氏的見解，以爲現代德國教育學的研究方法的新傾向，可以分做三派：(一)了解的方法 (verstehende Methode) (二)辯證論的方法 (dialektische Methode) (三)現象學的方法 (phänomenologische Methode) 關於第二種方法，伏見氏又把司打姆的學說所述的內容列成一個所謂『辯證論的發展系統表』如左：

- 自發性、受容性 ── 自己發展
- 自己發展、外部的影響 ── 形成作用
- 形成作用、充實作用 ── 特殊化作用
- 特殊化作用、普遍的同化作用 ── 人類形成
- 人類形成、文化移植 ── 文化保持
- 文化保持、文化向上

上面的一個表，（見日本東京帝大教育學研究室教育思潮研究會所編的教育思潮研究第六卷第三輯一一〇——一一一頁）牠的用語是否適當及牠的內容是否確實，姑置勿論，可是牠的形式，確是這樣的，由此可見我在本章上面幾段裏面指出那篤爾普的教育價值論是辯證的；及在第六章第三節裏面又曾指出那氏的興趣與訓練論是辯證的；決非杜撰的；不但這樣，並且可以知道本書全部的內容應用辯證的方法來研究，也能夠與世界上尤其德國的一般研究教育學的新潮流相順應的，而不會有招『時代落伍』之譏，固然伏見氏祇認這種辯證論的研究方法是現代德國教育學之一側面，而不承認其是一種最健全的方法，可是這因為伏見氏多少是為日本的傳統的教育學研究法——先驗的演繹法與實驗的歸納法——所囿，則不得不有這種觀點與論調。然而我中國的國情與日本的國情大不相同，因此，我們當然不能根據伏見氏的觀點而放棄辯證論的方法。同時，我們

要知道的，就是德國的這種辯證論的方法，還是以觀念論爲出發點的黑格爾的唯心的辯證法，並非是我們所採用的唯物的辯證法；不過兩者的公式，同是『正——反——合』，所以現在我姑把伏見氏所列的這一個所謂『辯證論的發展系統表』抄錄在上面，以資證明我對於那篤爾普的教育學說的解釋之一助罷了。

25

除掉那篤爾普外，在德國的方面，建立教育價值論者頗不乏人。最近教育學者中當推斯勃郎格爲教育價值論的巨擘。斯勃郎格是屬於所謂『文化教育學派』之一人，他以爲教育是移殖客觀的文化財於次代之少壯者的精神中，而發展其全體的價值受容性及價值創造力。陶冶是人格之自己享樂。陶冶理想有三種形式：其一是個人人格要求完成自己，而發展其最高的本質；其二是忠於所屬社會之要求；其三是規範的生活之要求。陶冶價值大別爲二：表現價值之人類活動是形式的，而此活動之具體的對象是實質的。形式的陶冶價值是訓練有價值的體驗及形成之精神活動，實質的陶冶價值是適合此種精神態度之內容。形式的陶冶價值，不外乎再現人類精神發展之一般的構造，倘可得而枚舉其種類。至於實質的陶冶價值，則千種萬類，不勝枚舉。故陶冶價值可按精神根本活動之型式，而分爲知識的陶冶價值，技術的經濟的陶冶價值，審美的陶冶價值，社會的陶冶價值，及宗教的陶冶價值五種。斯勃氏又以爲這種分類，並非分配某價值於某教科。其實同一種教科兼具好幾種價值；

而同一種價值，也可於各種作業實現之；教育家自己所用之教材，所課之作業，應以何種價值爲中心，及如何統攝結合其餘各種價值，應考察明瞭，理會眞切，方能隨時因應目的而發揮其效用。又不限於教科目，即於少年子弟生活環境上之一切要素，也應體察其陶冶價值而指導的。

26

除掉上面所紹述的斯勃郎格的教育價值論外，在所謂『新康德派』裏面還有科恩（Cohen）；在文化教育學派裏面還有亨利（Henry）；在現象學派裏面有李特（Litt）等的教育價值論。此外，更有純粹拿價值的概念做中心以建立教育學的，則有杜爾（Durr）與瓦格涅（Wagner）二人的教育價值論。關於這等教育價值論，現在無暇一一介紹，讀者諸君，可參考北平師大教育叢刊第一卷第二期林礪儒著現代教育價值論及商務教育雜誌第二十三卷第十二號蔣徑三著教育的價值論之建立兩文，便可窺見其一斑了。

27

照林礪儒氏的觀察，他以爲美國的教育價值論是由分而趨於合，而德國的則由合而趨於分；因爲美國教育學說依據生物學的競存，而考察各科教材之效用，由此而推到教育的目的，所以由分而趨於合；而德國教育學說直接或間接受康德哲學或柏拉圖哲學之影響，以理念的世界爲人生之最高指導原理，同時就以此爲規定教育價值之標準。他們由理念出發，而考察向着理念發展之精神作用的形式，而論及各種文化財之陶冶的意義，所以由合而趨於分。他又以爲由此一點，可以說美國學

說之結論，纔是德國學說之出發點，因爲這兩派之哲學的見地不同。林氏的這種觀察，確有見地，然則這兩派的步驟：即一由分而合，一由合而分，放在我中國的地位，究竟將何所擇呢？據我個人的考察，我以爲這兩種步驟，於中國都有用處的。具體的說，即前者可以應用在規定教育的目的或教育宗旨的時候，祗規定教育的價值之統一的標準；後者可以應用在實施教育的時候，對於各科目隨時隨處而發揮其實際的效用。倘能如此進行，那麼確如杜威所指示，我們能使學生的眼光遠大，而同時又不至犧牲『實行的效率』。我們能獲得人生的種種利益，而又不至使他們彼此隔離孤立，牽強割分；我們能使個人應用他的智力去實行，勿使練成實行的能力而犧牲他的智力；我們使得藝術，科學，與政治學，都能使人思想豐富，彼此互相增加牠們的功用，不至各自成爲一個目的，須犧牲其他功用纔能從事進行；我們能使人生的種種利益與增強這些利益的科目，都能使得人類的公共經驗格外豐富，不致使人藉此各分畛域。這就是大學裏面包含有自格物起至平天下止的種種價值的教育價值論。

綜括起來說，我中國教育裏面的各科目，每科目都包含有多種多樣的價值；但是我們把每科目所有的一切價值約分爲民族的，民權的，民生的三種，然後再由這三種價值綜合爲民生或社會生產力一種價值；這就是由分而趨於合；反轉來做法，也是可能的，這就是由合而趨於分的辦法。若從『合』的方面講，我們須把教育當作一種『藝術』看待，去鑒別或欣賞，眞切覺得有價值，這是所謂『內在的

價值』無論照民生史觀或照唯物史觀看來，藝術是依存於民生或社會生產力；而教育既是藝術，故[31]牠也是依存於民生或社會生產力；因此，所謂『內在的價值』可以用具體的話來表示，把牠叫做『民生或社會生產力的價值，』或約稱『生產的價值』。若從『分』的方面來講，我們不妨把教育當做一種『工具』看待，去判斷或估量，找出每種科目對於每一種情境發揮每一種效用，這就是所謂『工具的價值』。惟要各科目都能發揮多種多樣的效用——民族的，民權的，民生的三方面的種種效用——故又不妨把牠約稱爲『效用的價值。』但是要注意的，就是如杜威所說，我們如要決定各科目有多少『效用的價值，』其唯一的估量標準，要看各科目對於經驗裏面種種直接的『生產的價值』有何貢獻。總之，教育的價值，是在於要使學生各自盡量發揮其知能而促進民生或社會生產力的發展，並不是利用教育爲擁護某種特殊階級的利益的工具；就是有時把教育看做工具，也不過是做發展民生或社會生產力本身的工具罷了。我在前面屢次的所說的，教育的本質，就是民生或社會生產力；現在我們若說教育是發展民生或社會生產力的工具，那麼，我們又可以說教育是發展教育本身的工具。但是又要注意的，這裏所有的『教育』這兩個名詞，前一句裏面所有的『教育』一語，是指教育的本質而言；後一句裏面所有的『教育』一語，是指教育的觀念形態——教育制度，教育機關，課程，科目，教材，教學法，訓育法等等——而言的。教育的本質自身不能自動的發展；因此，若要牠發展，則非有

適當的教育的觀念形態不可。惟其如此，所以我把教育的觀念形態叫做工具；同時，惟其是一種工具，故牠是多種多樣而在彼此之間有比較的估量之可能與必要。換句話說，這種比較的估量就是要用來去測量任何教育的觀念形態能否作爲達到發展教育的本質——民生或社會生產力——的手段或工具，所以我對於牠的價值，把牠稱做『工具的價值』。

32

照上面一段話看起來，我們關於教育的本質，說牠的價值是『內在的價值』，但是牠是一元的『內在的價值』。因爲在『民生史觀』或『唯物史觀』上，從自然的方面看來，宇宙的根源，祇是一個物質生產力或生產力；從社會或歷史方面看來，社會或歷史的根源，祇是一個民生或社會生產力。惟其本質是一元的，故牠的價值也是一元的。但是杜威所謂『內在的價值』是多元的，因爲所謂『實用主義』祇要有效用的東西就是眞理；而世界上有效用的東西很多，故世界的本質，無論在自然的或社會的方面，都是多元的。惟其本質是多元的，故牠的價值也是多元的。至於我們關於教育的觀念形態所說的『工具的價值』，却是多種多樣的；因此，牠似乎是與杜威所謂『工具的價值』相同。可是因爲杜威所謂『內在的價值』是多元的，故往往把『工具的價值』估量的時候，有多種多樣的標準，很難決定的；甚至有時爲某種特殊階級所利用，故意的規定一種標準，以爲牠是有效用的，是眞理的，那麼，他們所估量而決定的『工具的價值』，未必就是適合於眞正的『內在的價值』之標準。然而我

33

中國的教育却沒有這種危險的，因爲牠的教育的本質是唯一的，是一元的，故無論何種科目的『工具的價值』一經估量評定牠是適合於教育的本質並且能夠發展教育的本質，那麽牠就是適合於唯一的『內在的價值』之標準。現在我把我中國教育之『內在的價值』與『工具的價值』合攏來，再給牠以一個綜合的名稱，稱之爲『單一多樣性的價值。』惟我們用這種『單一多樣性的價值』的原理所建立的教育價值論，若從多樣的方面講可以稱牠爲『三民主義的教育價值論』；若從單一的方面講，又可以稱牠爲『民生史觀的教育價值論。』

第二節　教育的效果

上節所討論的教育的價值問題，是關於教育的本質與目的的方面居多；即使有許多地方論及課程與科目的問題，然而牠們總逃不出乎教育的本質與目的之範圍。但是本節所要討論的教育的效果問題，是關於教育制度，課程，教材與教學法的方面居多；即使有些地方要涉及教育的本質與目的的問題，也不過藉此以證明討論教育的效果之必要罷了。然而這兩節並非有各異的性質，乃是同屬於教育價值論上的問題，因爲就是剛才所說前者是關於『內在的價值』的問題居多，後者是關於『工具的價值』的問題居多，所異者僅此一點罷了。

實在講起來，本節所要討論的，是關於測驗之一般理論問題。原來這個問題範圍很大；例如測驗之發展的歷史，性質，方法，及其功用等都包括在內。但是關於牠的發展的歷史與方法，是關於教育科學方面的問題，當然讓諸教育科學的部份去說明；至於本書所討論的測驗問題，祇限於牠的性質與功用，尤其有大部份祇限於牠的功用問題。所謂『功用』，含有兩種意義：一是功效（efficiency）一是結果（results）；前者是指教育或學習以前所預定之功效，後者是指教育或學習以後所發見之結果而言的。然則教育的功效怎樣預定，教育的結果怎樣發見呢？牠們當然不外乎應用實驗，測量，統計等方法；而這些方法又就是上節所謂『估量價值』的意思，並非牠所謂『覺得有價值』的意味，惟其如此，故本節所要討論的，是偏近於上節所謂『工具的價值』。

在我未討論測驗的性質與功用以前，我姑先舉出一般教育學者對於測驗的態度。但是測驗運動，在美國最盛，故我所要舉的教育學者們，當然祇限於美國。近來美國教育學者對於測驗的態度，可以分做贊成與反對兩派：前者是屬於自命為教育科學家的人，後者是屬於自命為教育哲學家的人；即前一派是以吉特，桑戴克等為代表，後一派是以杜威，克伯屈等為代表；於是美國有教育科學派與教育哲學派之鬥爭。但是介乎這兩派之間，那邊也未嘗沒有調和派者，例如白格來是這一派之一人。

現在我先把贊成測驗一派的意見介紹出來罷。

6

據贊成者的意見，例如桑戴克的弟子麥柯爾在他的著作教育測量法（How to Measure in Education）一書裏面開宗明義的第一章就舉出測量在教育學上的地位，列有十四個論題，其中第一個論題說：『凡存在的東西，必有分量。』第二論題說：『凡有分量的東西必可測量，』第三論題說：『普通一般的教育測量，如天然物的測量一樣。』……（見麥柯爾著，杜佐周譯，教育測量法撮要一——五頁）桑戴克更明白的說：『教育是人類工程學的一種。智力學力的測驗有利於教育的發展就如同一尺，一磅，一落一佛一噠（foot, pound, calorie, volt, ampere）功力單位，熱度單位，電力單位，電流單位。』（見N. S. S. E. Twenty-First Year Book, Part I, P. 1）觀這數語，就可窺見他們的意見之一斑了。邱椿氏稱他們為工業派的教育哲學者，決非無故的。惟他們如此祇注重於智力學力的分量之測量，似乎忘掉牠們還有品質之存在，故無怪乎引起杜威等之反對的論調。現在再姑把杜威的意見介紹一下罷。

7

在未敍述杜威的意見以前，我姑先做杜威的一個辯護人；杜威所反對的，並非在於教育科學本身，乃是在於誤解教育科學的人。所以杜威說：『在教育應用科學方法之企圖，還是新近的事，在這個期段中危險是很大的。……在這個情勢中，有一種強烈的趨向，即要把有速效的方法的應用與教學的能力看成一個東西。用來度量教育成效的東西便是教室秩序，學生對於指定課程的正確的背誦，

考試之及格，學生之升級等』他又說：『科學很易於被認爲售貨時用的保證單，而不認做對於眼睛的亮光或對於足的路燈。科學的被重視，是由於固有威權，而不是視爲個人啓發或個人解放的工具。科學之被贊許是因爲認爲牠對於在教室中執行的特殊方法給了一種無疑問的威信』他又說：『又易有一種傾向，要將統計研究和實驗工作的結果變成指導學校行政與教學的指引和法則。好像是，教師每易於把結果直接的掠取來而施之於活動。……人要證明科學的研究法有眞價值之慾望，更力促把科學的結論轉變爲學校教室中實施的法則和規準。』他又說：『學校行政和教學是一種十分複雜的活動，比在科學結論裏包含的那單個因子繁複得多。在教育實施上一個因子之意義，只當與別的許多因子衡比的時候才能決定。』他又說：『物理科學所以得到現在的堅實基礎，其經過的途徑便證明了科學如何需要成一系統的關係之知識，並又證明了：假若實驗與測量果有科學的價值，則這種知識必是依賴思想綱領的。物理學史更斷然的證明：一切測量與相互關係不管在量上是如何準確，若不與某些原則在一起，——這些原則就是那些指示要做什麼測量及要如何解釋這些測量的，——就不會產生科學。伽利略（Galileo）的實驗和測量，是形成現代科學的基礎的，他的實驗和測量是關於在一個斜面滾球，擺動，及自畢薩（Pesa）斜塔上向下擲球等的。……他對於所測量的對象之概念，——即是把空，時，動三者的關係認爲物理測量的眞實對象——，乃使他這測量

得在科學上佔有地位……畢薩試驗的結果乃使加速度能被測量，一個概括公式能以構成。所以，實給後來實驗家開了一條間接測量之路。科學上由計算而間接測量比直接測量重要得多，後者只能供給事實和證符。實驗者在同一時間，知道他們在測量什麼，——即質量與空時動之關係。這些普遍的概念將他們的若干特殊觀察結在一起成一個系統。」(以上都見J. Dewey, The Sources of Science of Education, Chap. I 或傅維良張岱年合譯本。)

8 上面所引用的杜威的這些話，可以說牠們是對於測驗與測量的反動，也可以說牠們是對於測驗與測量的忠告。平心而論，測驗與測量，確是有幫助於教育，例如我中國以全力發展兒童本位之教

9 育為原則，尤非應用測驗與測量不可。因為我們欲要貫澈兒童本位的教育而發揮孫中山先生所謂「眞平等」——聖賢，才，智，平庸，愚，劣，成為一個斜線的比率——，那麼，必須先把學生的智能測驗與測量得有相當的確度，然後纔能規定教育的目標，教材，與教學法等等。但是測驗與測量僅是教育的工具之一種，並非唯一的教育工具。設若我們認定測驗與測量為唯一的教育工具，那麼，就會發生許多危險。科尼洛夫曾經指出一切的原則，其應用上有一定的限制；此外，依照辯證律，牠又要變成牠自己

10 的反對者了。由此可見測驗與測量固然有牠的功用，然而牠又有應用的限制。然則牠的限制在那裏呢？現在有些教育學者舉出幾種測驗的限制如下：(一)測驗非唯一可靠的根據，(二)測驗標準分數

非理想的成績標準，(三)智力測驗非可預測教育的限度，(四)測驗僅量度一部分的教育結果。(參考商務教育雜誌第二十三卷第十二號，趙鐵塵著測驗之一般理論。)惟測驗既有了這四種限制，故 11 教育實施者若仍把牠做唯一的教育工具，到處應用，那麼兒童本位的教育，必將爲其所破壞；換句話說，教育機會均等的原則，必將爲其所動搖；因此，社會階級的界限，也將爲其所造成，結果呢；還有什麼三民主義的教育之可言？

12 原來所謂『智力』(intillegence)，是人類各個體對環境的適應性之總和的意思。照民生史觀 13 或唯物史觀的考察，人是自然之一部，故所謂『智力』就是我們所謂『物質生產力』；同時，人是社會之一份子，故所謂『智力』，又就是我們所謂『社會生產力』；再換句話說，所謂『物質生產力』或『社會生產力』，既如前面所說，都是人類各個體對環境(自然的與社會的)產生刺激之適應性；而現在所謂『智力』也是人類各個體對環境的適應性之總和，那麼，兩者豈非完全同一嗎？這種說法，決非是形式邏輯上的類比推論，乃是數學上的完全方程式，我相信毫無誤謬的。復次，所謂『智力』又如同『生產力』，完全一樣，牠祇有發展的可能性，而牠本身並不會自動的發展；如果我們要牠發展，則非 14 有促成牠發展之條件不可。這是什麼條件呢？一句話，這不外乎教育與環境罷了。復次，再就智力發展 15 之可能性的度數而言，牠本身也是有一定的限制；據美國教育學者們的研究，有些人例如桑戴克一

派以為個人的智力，自出生起至十五六歲止有逐漸發展之可能，到了十五六歲之後，就成為水平線的發展了；換句話說，就沒有多大的發展了。但是有些人例如白格來一派以為個人的智力，自出生起至於死亡止都有繼續發展之可能，不過發展之程度，視年齡之如何而定的。惟前一派如此，故他們以為智力是先天的固定的，而不能改移的；惟後一派如彼，故他以為智力雖則是先天的，然而牠可以隨後天的環境之如何而改變的。但是據我個人的意思，以為前一派的主張比後一派似乎近理。怎麼樣說呢？因為智力是人類之內部的生理的特性，而這種特性，是與全部腦脊髓神經系統組織有關係的緣故。惟其如此，故牠如同其他一切事物一樣，也受着自然界的因果律的支配，多少是固定的；不過牠不像無機物毫無生長的可能性或很少生長的可能性，而牠却有大量的生長的可能性，一到達某種生長的程度，自告結果的。孔子說：『唯上智與下愚不移，』就是這種意思。

再從另一方面講，智力雖則有發展的限度，然而必須根據兒童本位及眞平等的原則，使各個人的智力盡量發展到限度而後已；同時，在智力能發展的時期內，不消說各施以相當之知識技能，使與他的智力發展的可能性相適應；就是在智力發展到限度以後，也必須繼續不斷的供給以特殊的知識技能，使他增長其經驗，發達其思想，而成為專門的人材，這就是孔子所謂『性相近也，習相近也』的意思。若偉諾學制系統，假定得如桑戴克等所說，個人的智力僅發展到十五六歲而止，那麼，在十五

六歲以前所施的教育，可以說是一般教育——小學教育至中學教育；而十五六歲以後所施的教育，[17]可以說是特殊教育——專門教育至大學教育。這就是所謂『教育機會均等』的原則。據白格來的研究，美國陸軍測驗的結果和被測驗者所得的教育機會，有很高的相關度。（見W. C. Bagley, Educational Determinism, Chap. 4）由此可見我們常用的智力測驗，非僅量度天賦的智力，且同時量度教育的影響，並且教育可以提高一個人的智慧。這種智力測驗的結果實指示教育推廣的必要，而非指示人們受教育的限度。總之，智力固然有限度，而教育不應該有限度。這纔算是適合於『教育機會均等』的原則。

然而所謂『教育機會均等』，既如上所述，是根據於『眞平等』的原則；那麼，牠是幾何學上的平等，不是算術上的平等；即前者是相對的，後者是絕對的。惟其如此，故教育並非不問質之愚智及才之偏全，一律的施以絕對平等之教育，設使施行絕對平等的教育，那麼，這並不是教育的效果，乃是教[18]育的浪費。孫中山先生已經告訴過我們說：『質有愚智，非學無以別其才；才有偏全，非學無以成其用。有學校以陶冶之，則智者進焉，愚者止焉，偏才者專焉，全才者普焉。』（見上李鴻章書）他又說：『盡其聰明才力，分專各科；即資質不能受高等教育者，亦按其性之所近，授以農工商技藝，使有獨立謀生之材。』（見對中國社會黨演說稿）這就是孫先生的『教育機會均等』的原則，也就是他的教育效果論。

更進一步說，所謂教育，不僅限於知識與技能之養成，並且還要有品性，習慣，興趣，態度，與欣賞等之培養；但是現在測驗與測量只能用於量度知能的方面；至於測量品性，習慣，興趣，態度，與欣賞等的測驗，都未曾發明；況且在某種意味上，這些測驗的發明，是不可能的。惟其如此，故現在智力測驗與教育測驗，祇可以做量度知識教育與技能教育的效果的工具；至於其他要素的教育的效果的研究，不能靠這種測驗的工具了。再稍詳細些說，知識與技能，是屬於量的方面居多；惟其如此，故牠可以用數量或統計去估算，並且牠的效果可以叫做『工具的價值』；然而品性，習慣，興趣，態度，與欣賞等，是屬於質的方面居多；惟其如此，故牠祇可以用領會或直覺去鑒賞，並且牠們的效果可以叫做『內在的價值』。就全部教育而論，除掉牠的量質外，牠還有如杜威所舉的空，時，動三者的關係，所以教育者一方面像科學家一樣，用銳敏的眼光去觀察；他方面又如藝術家一樣，用純潔的心情去鑒賞；此外，還要如盧梭所說的話一樣，教育家應該像農夫的耕耘及哲人的思索（見Emile）用勞力與腦力去進行的。克伯屈常常提倡『同時學習』(simultaneaus learning) 以為無論什麼功課，我們不僅教功課內的事實，同時還使學生養成各種態度，習慣，與興趣。這就是剛才所說的這種意思。這樣說起來，就可知教育事業，不但單靠教育科學，也不但單靠教育哲學，並且應該把牠看做一種藝術或技術；所以教育科學與教育哲學之鬥爭，及教育學與教育術之衝突，都是無聊之極的舉動！

從前許多哲學家以爲哲學是『科學的科學』因此，也有人以爲教育哲學是『教育科學的科[21]學，』是不對的；但是麥柯爾說：『教育哲學家可以提出關於教育的各種問題，同時教育測量家當用[22]各種方法去解決這些問題，』這種說法，也是不對的；因爲前者是『哲學獨裁』的口吻，後者是『科[23]學萬能』的論調，各行其是，各有所偏的。殊不知教育哲學與教育科學，如我在前面第二章第三節裏面已經說過了，是有相互的關係；卽教育科學所獲得的種種成果可以做教育哲學的根據，而教育哲學又須把教育科學所獲得的種種成果變成爲精確的，透澈的，通曉的，與可檢證的東西。況且教育科學的研究，不應該如從來的自然科學的研究，祗在測定自然，分析自然，而完全失却了綜合的性質一樣，也祗在測定教育現象，分析教育現象，而完全失却了全部教育事象的綜合的性質。固然教育哲學只憑冥想去推究，而不以教育科學所獲得的種種事實爲根據，是一種玄學的或形而上學的教育哲學；然而教育科學只憑經驗去觀察，而不把所觀察的種種事實在認識的過程上得到了綜合的性質，[24]也是一種玄學的或形而上學的教育科學。這樣說起來，就可知測驗的能否有價值，也應該視牠有無眞正的教育科學上的性質與效果而定的；因爲測驗雖則不就是教育科學的全部，然而牠總算是教育科學中之一部的緣故。

以上所述的話，是關於測驗之一般理論問題；並且我由教育哲學的見地，重新的把牠的性質與

25 功用估量一過，以期促成收到三民主義教育的效果。現在再分析的說，就民族主義的教育而論，牠是先要測量民族的智力；就民權主義的教育而論，牠是先要測量國民的知識；就民生主義的教育而論，牠是先要測量生產的能力。牠們的工具，在民族的方面，是智力測驗；在民權的方面，是教育測驗與教育測量法；在民生的方面，是智力測驗與職業測驗。此外，就整個的三民主義的教育政策而論，牠是一方面貫澈『教育機會均等』——真平等——的原則，他方面尊重個性教育——兒童本位——的原則，都不可不應用測驗。其他關於三民主義的課程的編製，教材的選擇，教學法的應用，訓育法的計劃，乃至教育行政與學校行政等等，無一不賴乎測驗。除掉我們勿過信或誤用測驗外，其實測驗是與三26 民主義教育有密切關係的。本節所討論的主要點既如此，那麼，我不妨稱牠為『三民主義的教育效果論』。更進一步說，在本質上，教育既就是社會生產力；而所謂『社會生產力』，又如上面所說，就是智力，所以本節的主題可以稱為『民生史觀的教育效果論』。

第三節　個人與社會

1 自上面第四章起一直到上節止所討論的種種問題，無一不與本節所要討論的『個人與社會』這個課題有密切關係的。分言之，第四章教育本質論所謂『教育的本質就是民生或社會生產力』，

其中就是包含個人與社會兩層意思。第五章教育目的論所謂『教育的目的是在於個體維持與種族保存，』這明明是指個人與社會兩方面而言。第六章教育方法論所謂『兒童本位』與『成人本位』之對立的關係，這也是指個人與社會之對立而言。本章第一節『教育的價值』這個課題，無論從內在的價值分化起來，或從工具的價值歸納起來，都可以分爲『個人的價值』與『社會的價值』；再第二節『教育的效果』這個課題所謂『尊重個性』與『教育機會均等，』也就是關於個人與社會兩方面的問題。再總括說一句，牠們都不外乎是關於個人與社會兩方面的問題罷了。惟其如此，故現在我再提出『個人與社會』這個課題，無非要藉此作上面四章——教育哲學的內容——之結論。

復次，所謂『個人與社會』這個課題，分析起來，也有幾個問題：什麼是個人？什麼是社會？個人與社會之關係究竟怎樣？什麼是個性教育？什麼是社會化的教育？個人主義的教育與社會主義的教育之衝突在那裏？牠們的衝突是否可以調和？這些問題，爲從來教育學者們所討論過的，不止一處。若從歷2史上去觀察，全部教育史可以說不外乎是個人主義的教育與社會主義的教育之鬥爭。至關於個人3或社會之性質，從來學者們所說，也不一致；有些人站在唯心主義的立場，有些人站在唯物主義的立場，也有些人站在唯用主義的立場，所以他們各有各的主張，甚至有完全好像水火不相容的。再關於個人人主義與社會主義的衝突之調和，因爲他們各有各的主張，所以有些人仍是偏於個人主義，有

些人仍是偏於社會主義，卽使有些人不偏不倚，要在兩者間求出一種平衡，然而他們也不過用數學式對於個人與社會之總和加以二等分，得到一個商數，祇有一個抽象的符號而沒有具體的內容能了。因此，他們所謂平衡，是死的，貧弱的，乾枯的調和；並不是生動的發展。所謂發展，本來是意味着對立物的鬥爭着而且統一着的，並不是減少與增大或反覆的意思。如果我們做到這種發展，才算是眞正的平衡。然則我們祇有應用我在上面第三章第三節所舉的辯證的唯物論的方法或唯物的辯證法，才能得到這種眞正的平衡。惟其如此，所以現在討論個人及社會的性質，尤其討論個人與社會的衝突之平衡或統一，是必然的要應用辯證的唯物論的方法或唯物的辯證法。

復次，我們討論個人與社會問題，較諸討論單純的社會問題，又有區別的。爲什麼呢？因爲前一個[4]問題，是兼有個體與集團兩方面；惟其如此，故不得不於歷史觀社會觀之外，還要顧到宇宙觀世界觀；而後一個問題，是僅關於集團一方面；惟其如此，故應該祇注重歷史觀社會觀，無須乎涉及宇宙觀世[5]界觀。孫中山先生的『民生史觀』與馬克斯的『唯物史觀』如我在上面第四章第一節裏面所說過的，都是關於社會變化的問題；換句話說，都是一種歷史觀社會觀；然而他們在歷史觀社會觀之外，不能說他們沒有總宇宙觀。不過他們都是社會改革家，所以他們平時發表關於社會問題的議論居多，而鮮論及總宇宙問題罷了。然則他們的總宇宙觀究竟是什麼呢？我敢斷然的答說，他們的總宇宙觀，

是唯物論的宇宙觀，尤其是辯證的唯物論的宇宙觀。惟其如此，所以現在我討論個人與社會問題，又不得不以孫中山先生與馬克斯的辯證的唯物論的宇宙觀為出發點的。

6 如上所述，我既是以辯證的唯物論的宇宙觀為出發點，然則我對於個人的性質究作何解呢？我如同一般唯物論者的見解一樣，以為所謂人是自然之一部，最初所以叫做『自然人』。這種自然人，是社會的單位，好像電子是物理的最後單位，及細胞的腦脊髓筋肉的原子一樣。人類的最要緊的原素是生命。什麼是生命？牠不外乎是生理上蛋白質的化學作用的推移；換句話說，不過是物質之特殊性質，並不是一種神祕的東西。但是生命雖則是物質之特殊性質，然而牠可以由某種成分的相當配合與特殊結構以後，便可以發生另一種新的現象，而具有另一種的性質；這另一種的性質，就是所謂 7『意識，』『精神，』或『自覺。』馬克斯說：『我和我的周遭關係——便是我的自覺。』由此可見我們的『意識』『精神』或『自覺』最初不外乎是個體與他的周圍的刺激相遭遇而引起的簡單筋肉的動作——反射作用——罷了。換句話說，人類的最初的心理動作，不外乎是一種物理化學的過程罷了。嗣後這種簡單的心理動作——反射作用——再在內面與外面交互中蓄積許多的經驗；然後更在經驗改造的歷程中而變成為所謂思想，感情，欲望等。這就是我們所謂『心理作用』；質言之，所謂『心理作用』不過是更複雜的反射作用罷了。這樣看起來，就可知物質與精神並非兩件不同的東西，乃

是同一東西的兩面——外觀與內省；不過從人類生命的來源看來，是物質的；除掉物質，便無所謂精神，我們所有的『精神』——心理本質的總和，祇是腦筋和神經系統之內容罷了。但是我們又不可因爲物質是精神的本源之故，就看輕精神；其實精神却是在人類的生活歷程中佔了一個極重要的地位。關於這一點，以後我再行詳說。

照上面一段話看起來，若從宇宙觀上講，所謂個人，不過是自然之一部，祂是物質的；所以與其像[8]亞里士多德說『人是社會的動物』，不如像佛蘭克林說『人是製造器具的動物』。可是亞佛兩氏[9]的話，都是對的，不過他們的出發點不同罷了。具體的說，即佛氏的這一話，是屬於純粹物質的技術的[10]概念；而所謂技術，是爲物質生產力的首要條件如自然與勞動所產生的。惟其如此，故佛氏以爲『人[11]是製造器具的動物』。其實我們可以再換一句話說，人是有生產力的動物或生產的動物。然而亞氏的這一句話，是屬於社會的範疇；而所謂社會組織，是爲民生或社會生產力所產生的。惟其如此，故亞氏以爲『人是社會的動物』。其實我們也可以再換一句話說，人是有民生的動物或社會生產力的動物。由此可見佛亞兩氏如同馬克斯關於自然方面的討論，就用『物質生產力』或『生產力』的文字；而關於歷史方面的討論，不用『物質生產力』的文字，而用『社會生產力』的文字來說明。又如同孫中山先生關於自然方面的討論，固然沒有表示，然而關於歷史方面的討論，不用『物質』的文字，而用

『民生』的文字來說明一樣，關於人的定義，各有一種解釋，就是由於各異的根據的。總之，佛氏的話是，一種宇宙觀；亞氏的話，是一種社會觀；故在本質上，那兩句話都是對的。

[12] 再從歷史上考察，最原始時代的人類，確是個人行動；詳細的說，他們就是各個人各靠着自己的[13]生產力與天然或自然相鬥爭，以維持其自己的生命。孫中山先生指出人類奮鬥時期中第一期人與獸爭，是用力氣不是用權，這就是指最原始時代的個人而言的。孫中山先生所謂『力氣』不外乎是『生產力』的意思。但是這個時期的個人，雖則各自行動，然而在同類之間，決沒有自相殘殺，也沒有與他種動物集合，來殘殺同類的。由這一點看起來，當時的人類間，既如此自由平等，互相親愛，又是一種有社會性的意思。但是這時候的人類，究竟還是個人孤立生活，不是人類共同生活，所以在形態上他[14]們只算是個人，不是社會。迨入先史時代即由野蠻時代將進入於文明時代，當初人口逐漸增加，生活逐漸複雜，那麼，個人不能孤立生活，而進於共同生活了。在這時候的人類，既然共同生活，所以最初彼此之間，不分畛域，遂成為社會組織了。惟彼此不分畛域，故歷史家稱之為『原始共產社會』。但是到了有史時代即所謂文明時代，當時人口益趨增加，生活益趨複雜，那麼，社會組織或生產關係是由公共生產與公共消費而變為私有財產制度了。在這時候的人類，遂發生一種矛盾的態度，即一方面須與他人共同生活，然他方面又有『自我』的觀念了。惟其如此，故這時候所謂『個人』已不是最原始

時代所謂『個人』了。具體的說，最原始時代的個人，是純粹的個人，而沒有彼此的觀念存乎其中；而這

15 時候的個人，不是純粹的個人，乃是由『彼』而生出『我』的觀念的個人了。若從辯證律上講，前者稱爲個別的個人，後者稱爲特殊的個人，因爲前者雖則祇圖自己的利益，然而却不侵害他人的利益；後者不但祇圖自己的利益，並且還要與他人計較得失的緣故。復次，當時所謂『社會』也是與原始時代所謂社會有別。具體的說，原始時代的社會，因其所包含的各個人，彼此之間，既不分畛域，故他們的意識，是很容易趨於一致的；然而這時候的社會，因其所包含的各個人，彼此之間，既有人我之觀念，故他們的意識，就不時發生衝突的。退一步說，即使這時候的社會裏面所有各個人的意識是共同的，然而在一個社會之外，又有另一個社會之存在；而社會與社會之間，也就不時發生衝突的。

16 據美國鮑必德 (E. Bobbit) 的研究，著了良好的公民之本質一文，他從歷史上考察，把公民的觀念之變遷與發達，分做四個時期；第一期，是種族小團體割據狹小地域之時期；換句話說，就是原始社會之時期。第二期，是各種族小團體互相併吞成爲國家組織之時期。第三期，是各種族小團體互相併吞而成爲一個國家組織之後，再在一個國家團體內分裂爲若干小團體之時期。第四期，是各個小團體有機的成爲大團體，發生彼此有一種連帶的關係之自覺心之時期。鮑必德以前三個時期的公民都有對內（自己團體）對外（他人團體）之兩種矛盾的態度與道德；但是最後一期的公民，則無

此兩種矛盾的態度與道德，因為對內既無彼此的觀念之存在，而對外又無國際間的畛域之分界的緣故。鮑必德所謂最後一期的公民，就是孫中山先生所謂『天下為公』之公民；我無以名之，名之曰『普遍的個人』，或者具體的說，名之曰『社會化的個人』。

17 復次，若照鮑必德的這種見解看起來，我們還可以得到一個結論：個人與社會是互相對立而互18 相滲透的。詳細的說，鮑必德所謂第一期的種族小團體（簡稱民族）一方面是由個人推移過來的，可以稱做『社會』；然他方面又是與他種族小團體相對抗的，却可以稱做『個人』。他所謂第二期的國家，一方面是由種族小團體推移過來的，可以稱做『社會』；然而他方面又是與他國家相對抗的，却可以稱做『個人』，他所謂第三期裏面所有由國家團體內分裂為若干小團體，例如宗教團體，職業團體，政治團體，及其他種種團體，都是一方面可以稱做『社會』，然他方面又可以稱做『個人』。『他所謂第四期的大團體，是社會進化上最高段的社會；換句話說，牠是人類的階級鬥爭停止以後所產生之社會。至於這個最高段的社會，有無與其他的東西鬥爭，及與什麼東西鬥爭，是另一問題，茲姑不論。總之，在人類的階級鬥爭未停止的歷程中，個人與社會，確如鮑必德所說，是常常互相對抗而互相消解的。由此可見所謂『個人』這個概念，並不限定僅指各個人而言，就是相對抗着的各個團體例如家庭，學校，教會，政黨，及其他一切有組織的機關，都可以叫做『個人』，尤其應該把牠們叫做『特

殊的個人』；因爲『特殊』一語，如上面所說，是有與其他東西相對立的意思的緣故。反之，所謂『社會』這個概念，也不限僅指大團體而言的；就是毫無彼此的觀念的個人例如最原始時代的個人——我在上面所稱的『個別的個人』——也可以叫做『社會』。至於附麗於這種不與其他團體相對抗着的大團體——社會——之個人，如上段所說，我們可以把牠叫做『普遍的個人』或『社會化的個人』。

19 我爲證實上面一段話計，現在我再引用德波林的一段解釋來說明罷。德波林說：『在所有的定言之中，恰如在一個細胞之中一樣，都包藏着有辯證法一切要求底胚種。即如「約翰是人」這一個定言之中，亦包含着有一個所謂個別與特殊同時又是普遍的辯證法的定言。這就是表示有限可以變而成爲無限，個別可以變而成爲普遍。個別是失其孤立而以自己作爲媒介結合其他的個別，普遍，無限之上的。個別雖與普遍對立，但同時又與普遍同一。無論特殊與個別，都不能獨立，孤立，與其他的東西毫無聯絡地存在。牠與普遍和一切現實的現象結合着。不過，普遍亦有依於個別而存在。所以個別常常表現普遍，一切的普遍又組成個別底本質』。（見德波林著任白戈譯伊爾奇底辯證法一一七

20 ——一一八頁）照德波林的這一段話看起來，更可知個人與社會是不可分的相互結合着，即一方面由最原始時代的個別的個人推移到後來的各個時代的特殊的個人（無論各個人或各團體，）再

由各個時代的特殊的個人推移到最高段的社會（普遍）他方面最高段的社會(普遍)也有依於個別的個人而存在，而牠又組成個別的個人的本質。總之，無論個別的個人或特殊的個人雖與一切的社會對立，但是同時又與一切的社會同一。在辯證法的概念裏面這三方面或三個契機是不可分的相互結合着。

21　個人(個別的或特殊的)與社會，既如上所說，是對立的，同時又是同一的；然則所謂『普遍的個22人』或『社會化的個人』是抽象的呢?或是具體的呢?詹密勒(James Mill)說：『自然只創造了個別的事物。自然並未創造種類或類名。類名是人製造的。』(見James Mill, Fragments on Macki-23ntosh, P. 247)如果照他的意思，那麼，我們所謂『普遍的個人』或『社會化的個人』，似乎是一個抽象的類名。但是詹密勒雖則是唯用主義者兼唯名主義者，然而他的這樣說法，却不知道辯證法的見地本來是與形式邏輯的見地有區別的。德波林又說：『如果要根據辯證法底見地說來，那麼，恰恰與在形式論理中的相反對，普遍決不是一個空洞的抽象，而是一切個別底本質的契機或本質。一方面，無論什麼普遍，到某種程度都會包括一切個別的事物。他方面，幷不是無論什麼個別，都要完全歸入於普遍之中。而與形式論理底抽象的普遍對立的，就是個別與普遍底全部財富所包含之具體的普遍。』他又說；『普遍決不是空洞的抽象的同一性；而是像那包含着特殊與個別，即區別與對立之

24 一般的同一性』(同書一一八——一一九頁)由此可見我們所謂『普遍的個人』或『社會化的個人』並不是一個抽象的東西而是包含一切個別的個人與特殊的個人;可是有些個別的個人例如富有彼此的觀念而完全孤立的個人及有些特殊的個人例如大權獨攬惟我自尊的英雄,却不能歸入於『普遍的個人』或『社會化的個人』這個概念之中。

綜合上面許多段所說的話而觀,無論在宇宙觀的方面或歷史觀,社會觀的方面,個人及社會之 25 性質及兩者間之關係,巳經得知其梗概了。現在還有一個問題,須要討論的,就是我常常聽見有些歷史哲學者說研究社會或歷史不是研究人,而研究環境;不研究主體而研究客觀,尤其是研究人的社 26 會環境。他們以爲馬克斯就是這樣的。殊不知馬克斯並非不研究人,却是很注重人;不過他所注重的人,不是抽象的個人,乃是實際的個人;換句話說,他所注重的人,不是孤立的個人,自私自利的個人,乃是社會化的個人,有共同的社會意識的個人。惟其如此,故他以爲要了解人,說明人,必須研究人與人所造成的關係,人與人所共處的環境。如果不信,那麼,請看馬克斯的著作費爾巴哈論綱,就可以發見他很積極的肯定人的作用與行動,以爲只有人才是環境中唯一能自動而有意識的因子。一切都是被動的,無意識的。要有了他,一切才能走進歷史。他還指責蒲魯東(J. J. Prowdhon)忽視了這件事情,他說:『經濟學家蒲魯東很明白是人在已定的生產關係中製造毛織物,麻織物,絲織物。但這些

已定的社會關係也，非常之同於布麻等等一樣，是人生產出來的就爲他們不明白了。』（見馬克斯著哲學之貧困，法文版一二四頁）由此可見馬克斯很注重人了。總之，社會是人所組成的，歷史是人所造成的。[27] 孫中山先生也曾說過：『夫國者，人之集也；人者，心之器也。』由此可見研究社會或歷史，是不可不兼以人與環境爲對象的。

如上所述，歷史哲學之研究，除掉社會的環境外，還須以社會的人爲對象，已經明白了。然則我們所謂『自然的人』，究竟在社會或歷史上有何等位置呢？據有些歷史哲學者的意見，他們似乎以爲自然的人在社會或歷史上沒有位置的。[28] 他們大概是拿盧梭的學說來做證；具體的說，即他們以爲盧梭的主張，是從『天賦自由』起說到締結契約，組織社會，設立政府，制定法律等等，由此遞推而演繹出萬事萬物來的。站在社會的人底見地來從自然的人開始，就只有想像地以社會的人底思想作自然的人底思想。這是玄學的方法，個人主義的方法。一般有產階級底社會科學家正是這樣在研究人，用主觀來解說客觀。結果那有不歸之於人性（分言之，則爲本能，需要，心理……）的呢？然而新唯物論底立足點，是人底社會，或社會化了底人。（以上引用青霞氏的話，見拉波播爾著，青霞譯，歷史哲學三八九——三九〇頁）[29] 這種論據，是很不錯的。原來盧梭所謂『自然』，是一種主觀的自然主義；具體的說，他是以『性本善』爲出發點，所以他主張人生來就是自由的。他在他的著作愛彌爾裏面開宗明

義的第一句就說：『一切東西，是出於自然的創造，都是善的；然而一入人的手中，就變成爲惡了。』所以他一面以注重兒童的本能，一面主張兒童離開社會而教育；一句話，要人『返乎自然。』由此可見盧梭的學說，是一種主觀的心理主義，也就是極端的個人主義。況且盧梭的理想中所有的愛彌爾其人，是一個富貴家庭的兒童，故他的學說，又就是有產階級的主張。這樣說起來，就可知盧梭心目中所謂『自然的人，』如同尼采（Nietzsche）所謂『超人』一樣，我們都應該把牠從社會，歷史，或教育中驅逐出來的；況且盧梭所謂『性本善，』簡直是玄學上的主張，更不足取的。

然而我們所謂『自然的人，』並不是這樣的。關於牠的性質，我在前面已經說過了，本來無須贅述。但是現在我要把牠與盧梭所謂『自然』作一度比較的對照計，則不得稍稍補敍一下罷。我們所謂『自然，』是客觀的自然；而所謂『自然的人，』是說人爲自然之一部，同時又與外界的自然相鬥爭或奮鬥以維持其自己的生命的意思。惟其是客觀的自然之一部，故他最初內部毫無主觀的觀念；凡靠着力氣——生產力——所製造的器械或工具，並不存心爲自己所佔有，而自然的供之於同類。這種同類相與[illegible]狀態，雖則出於自然的，然而較諸後來的人類，出於故意作爲，矯揉造作，名爲協力造作，實則各顧自己利害者，不知道勝得多少倍。惟其如此，故我在前面以爲原始時代的個人，雖則是個別行動，然而他却是很富有社會性。原來所謂『個別，』是『獨立自營』的意思，並非『離羣孤立』的意思；

並且也決不可因其單獨居住的時候，就斷言其是孤立的個人，自私自利的個人。質言之，凡是一個人，他是否離羣孤立，或自私自利，須看他是否有損人益己的行動而定。例如魯濱遜（Robinson）式的個人，他是偶然的飄流荒島，並非有損人益己的行動；因此，他雖則離羣孤立，實則不是自私自利的個人；祇可以把他稱做『個別的個人』。反之，設若有些人時時與他人共同生活，然而時時為自己的利益打算，那麼這些人豈算是社會化的個人嗎？充其量，他們不過是某種特殊的個人，某種特殊階級的個人，或某種特殊團體的個人罷了。

32 照上面一段話看起來，我們研究歷史哲學，尤其研究教育哲學，如果要說人，必非從自然的人說起不可。但是我的這樣說法，並非主張要採用『復演說』把兒童生活律諸原人生活，定出教育的順序；乃是一則因為欲貫澈真正的社會教育，則非從純潔無垢的自然的人說起不可；一則因為教育學上的最基本的要素是人性與環境，故在人性的方面，則也不可不從自然的人的適應性——生產的可

33 能性……說起不可。然而從歷史上考察，如前面所說，一部教育史不外乎是個人主義的教育與社會主義的教育之衝突；可是牠所謂個人主義，並不是我們所謂純潔無垢的個別的個人主義，而所謂社會主義，也不是我們所謂大公無私的普遍的社會主義。例如斯巴達的社會教育，是軍國社會的教育；雅典的個人教育，是哲人的教育；羅馬的社會教育，是宗法社會的教育；中世紀基督教的個人教育，是

基督教信徒的教育；人文主義的教育是中產階級的教育；武士教育是武士階級的教育，市民教育是市民階級的教育；盧梭的個人主義的教育是資產階級的教育；那篤爾普的社會的教育是國家社會主義的教育；就是杜威的社會化的教育，還是美國制度化的教育；及蘇俄的社會主義的教育，還是有階級性的教育。凡上所述，在個人主義的方面，牠們的教育，都是某種特殊的個人的教育；在社會主義的方面，牠們的教育，都是某種特殊的階級的教育。因此，牠們一方面既不是眞正的個性教育，使兒童盡量發展其個性；他方面又不是眞正的社會化的教育，使兒童養成其共同的社會意識；於是牠們不是使學生抬高自己的身分，就是使學生屈服於社會的權威；結果呢，在哲學上遂使個人與社會，人類與自然，理想與實際，主觀與客觀；在教育上，遂使兒個與成人，教材與教學法，興趣與訓練，理智與技能等等，絕對的對立起來，而成爲種種二元論。

[24] 然而眞正的個性化的教育與社會化的教育，決不是這樣的；具體的說，這兩種教育不僅是對立的，[25] 同時又是同一的。馬克斯說：『人在自然界上行動，同時也改變他自己的自然界。』那篤爾普也說過：[36] 『境遇造人類，人類也能造境遇。』他又說：『人只有在人類社會中才能爲人。反之，人類社會也只藉牠的成員是人類教育而才獲維持並發展。』他又說：『個人並不爲社會而存在，……也不是社會爲個人而存在，不過個人在全體上是只能在社會中存在，而社會的精神也只在個人的意識與意志

之中存在』此外，馬克斯還有幾句話，我在前面已經引用過的，他說：『唯物論學說認爲人是環境和教育的產物因此人的改變是環境和教育的改變之結果，却忘記了改變環境的正是人，而教育者自己也要受教育。』他們的這些話，並非循環論，也非折衷論，只是一種把握了全部眞理的進化論。不但如此，並且這些話與我在上面所說的『人是自然之一部』這一句話，也非矛盾的；因爲人類雖則是自然之一部，或是物質的，然而他是屬於組織最複雜之生物的形式，於是在他的生活歷程中不斷的給與生物的行爲以一種新質的特性，就變成我們所謂『精神』或『自覺』。[37]這種『精神』或『自覺』一經成立之後，不久就會『喧賓奪主』，反過來去支配自然，控制自然，改變環境，或創造世界。昂格斯說：『現象界之支配人類，乃借着人類的腦做牠的舞臺。[38]牠反射到人類的腦子裏面而成爲感情，思想，動力，意志，決定，簡單一句話；就是「思潮」由「思潮」的形態而成爲「理想的勢力」。』（見Engles, Ludwig Feuerbach und der Klassischen Deutschen Philosophie, S. 23）古奴(Cunow）說：『某時代的生產關係要成爲有效的歷史要素時，必先攢進了那製造歷史的人類的腦子裏面，而變爲特定的理想，因爲牠變成了人類的理想，然後才能夠指揮人類的行爲，而做成所謂「理想的原動力」。』(見Cunow, Die Marxsche Geschichts-Gesellscrafts-und Staatstheorie, Bd. II, S. 258）由此可見凡稱爲人類者，一方面是由自然或物質推移到精神，他方面是由精

神去改變自然的環境與社會的環境；如此的環境與人類，人類與環境，是互相對立而又互相作用着，

39 那麼，世界纔會進化。大學的『格物論』也可以照這樣解釋的；這就是說人類是由物推移到知；復次，由知推移到意；復次，再由意推移到心；而所謂『心』，就是現在我們所謂『精神』。這種『心』一經成

40 立，那麼，人類就用着牠去修他自己的身，齊他自己的家，治他自己的國，及平衆人的天下。孫中山先生說：『夫心也者，萬事之本源也。……心之爲用大矣哉。』孫先生所謂『心』，就是大學所謂『正心』之心；所謂『萬事』，就是指『修身』，『齊家』，『治國』，『平天下』而言的；惟人類的心，既能如此治理萬事，故孫先生指出牠的作用有極大的勢力。他又如同昂格斯指出『理想的勢力』及古奴指出『理想的原動力』一樣，是指出『心』的作用在人類社會生活上佔了一個極重要的地位的意思。這樣看起來，就可知教育的最重要的任務，就是在於使個別的個人推移到特殊的個人，再由特殊的個人推移到普遍的個人——社會化的個人；同時使普遍的個人也有依於個別的個人而存在，所以在整個的教育上，個別的個人常常表現普遍的個人，而一切普遍的個人，又組成個別的個人的本質。這就是教育上個人與社會互相對立而互相作用的；一句話，就是教育上個人與社會之綜合。

41 上面一段裏面的最後幾句話，若與上面兩章——教育目的論，教育方法論——互相對照起來，可以得到下面幾個結論：先就教育的目的而論，我中國的教育宗旨裏面首幾句所謂『以充實人民

生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命爲目的』等語，就是指個別的個人教育而言；因爲任何個別的個人，都不可沒有生活，生存，生計，生命的緣故。這樣說起來，所謂『個別的個人教育』一語，又是與上面第四章教育本質論有關係的；因爲教育就是民生或社會生產力的緣故。復次，所謂『務期民族獨立，民權普遍，民生發展』等語，就是指特殊的個人教育而言；因爲凡是個人，應該各視其智力與才能之如何，有些人從事於國際上的事業，有些人從事於政治上的事業，有些人從事於經濟上的事業（這就分工合作的方面而言；但是就一般而論，當然是任何個人各有民族，民權，民生，三方面的責任）的緣故。最後一句，所謂『以促進世界大同』一語，就是指普遍的個人教育而言的。

42　復次，就教育的制度而論，政綱裏面所謂『以全力發展兒童本位之教育』一語，就是指個別的個人教育而言；因爲初中等教育是要『尊重個性』的緣故。學制系統上所謂『職業教育』及『專門大學教育』就是指特殊的個人教育而言；因爲凡是個性應該經過『個性教育』之後，再分化爲各種各樣的特殊或專門之人材的緣故。不過要注意的，這裏所謂特殊或專門之人材，並非是爲某種特殊階級或團體的利益設想所養成之特殊或專門的人材罷了。至教育宗旨說明書裏面所謂『提倡國際正義，涵養人類同情』兩語，就是指普遍的個人教育而言的。

43　復次，就教育的課程而論，牠所謂自然現象的科目，就是關於個別的個人教育；所謂勞動現象的

科目就是關於特殊的個人教育（因爲其中似乎含有各盡其能的意思的緣故）；所謂社會現象的科目，就是關於普遍的個人教育。

以上對照的幾種解釋，除掉僅僅一點關於教育的本質外，餘都不過姑從觀念形態的方面作一度外表的分析罷了。如果我們硬要照這樣的分析，那麼，豈不是又與本節第一節『教育的價值』這個課題裏面所說的話大相背馳嗎？因爲在教育的價值上，凡教育宗旨裏面所包含的各個目的，學制系44統上所有的各種教育機關，及課程裏面所列的各種科目與活動，如前面所說，都有『單一多樣的價值』的緣故。具體的說，牠們是一方面對於一般個別的，特殊的，及普遍的三方面的個人教育都有單一的『內在的價值』；他方面對於任何個別的，特殊的，及普遍的三方面的個人教育又都有多樣的『工具的價值』。再總括的說一句，所謂個別的，特殊的，及普遍的三方面或三個契機的個人教育，不但牠們自身是不分的相互結合着，並且牠們與教育的目的，制度，課程等等裏面所包含的一切問題都是不可分的結合着的；若在教育實施的時候，祗看施教者怎樣活用，然後纔能決定其有無獲得教育的價值罷了。

45 以上所述的話，還是僅關於個別的，特殊的，及普遍的三方面的個人教育，自個別起順次推移到普遍——自個人起順次推移到社會——的解釋。現在我再把這三方面的個人教育的順逆交錯的

關係解釋一下罷。我在前面已經引用過德波林的話，他說：『普遍亦有依於個別而存在。所以個別常常表現普遍，一切的普遍又組成個別的本質。』照德波林的這幾句話推論起來，我們也能照樣的說，普遍的個人教育也有依於個別的個人教育而存在，所以個別的個人教育常常表現普遍的個人教育，一切普遍的個人教育又組成個別的個人教育的本質。再具體的說，譬如個別的個人教育的目的，(46)是在於尊重個性，使各個兒童各按自己的智能之高下盡量發展到極限度而收有『眞平等』的效果；而所謂『眞平等』，其實就是普遍的個人教育的意思。惟其如此，故我以爲普遍的個人教育也有依(47)於個別的個人教育而存在。又如教育上有所謂『一般教育』與『普通教育』兩語：前者是對於『個性教育』，後者是對於『特殊教育』而言。但是無論『一般教育』或『普通教育』，牠們都是在於使一切國民都養成民族上民權上及民生上——三民主義上——所必需之品性，知識，與技能而有一種共同的社會意識；不管任何個人的天賦智能及將來職業之如何，必須在某種期間內及某種程度內享受這種一般教育或普通教育。惟其如此，故我們又以爲一切普遍的個人教育又組成個別的個人教育的本質。

原來我在前面已經說過，就種族的方面講，最原始的個人；就個人的方面講，初生出來的嬰兒，都是自然之一部，是物質的；同時因爲他是自然或物質之故，毫未發生自我及他我的觀念；在這種意味

上，可以說是有社會性，不過這種社會性出於無意識罷了。惟其如此，故個別的個人教育的本質完全是物質生產力或自然生產力。到了稍稍後來，例如野蠻時代的個人或兒童期的個人，雖則由個人生活漸漸趨於公共生活，然而這種社會性的生活狀態，還是由於必然的一定的而離開自己的意志而成的。惟其如此，故這種生產力，在外表上，雖則可以稱爲社會生產力，然而牠多半還是僅適應於其物質生產力之發展階段之生產關係罷了。再稍後，例如半開化時代的個人或青年期的個人，雖則他的公共生活的意識愈形發達，然而同時因受私有財產制度的影響，就發生彼此的觀念，以減少其人類原有的社會性而有對內對外之兩種矛盾之狀態與道德。惟其如此，故當時個人的生產力，在社會組織上講，固然可以說是民生或社會生產力，然而牠却變成爲一種非民生或非社會的生產力了。照這樣一直推下去，在歷史上，人類越文明；在人生上，兒童越長大，那麽，他的狀態與道德，越生矛盾了。因爲有了這種情形的緣故，現在的教育，必須使普遍的個人教育或社會化的個人的教育，去組成個別的個人教育的本質。具體的說，對於嬰兒期及兒童期的個人教育，使無意識轉變爲有意識，即由純粹的物質生產力轉變爲社會生產力；對於靑年期以上的個人教育——特殊的個人教育——，使頑强的

48

自我觀念轉變爲圓滿的他我觀念，即由矛盾的社會生產力轉變爲眞正的社會生產力或民生。這種普遍的個人教育，就是我在前面所舉的飽必德所指出的由第一期推移到第二期，再由第二期推移

49 到第三期，再由第三期推移到第四期的公民教育。簡單說一句，所謂普遍的個人或社會化的個人，就是現在我們所謂『公民』所謂普遍的個人教育，就是現在我們所謂的『公民教育』。

從來學者關於『公民』及『公民教育』之解釋，非常狹隘，現在不能適用。關於這一點，現在我無 50 暇詳敍，祇得姑借用杜威所說的關於公民教育一段話來佐證，讀者諸君看了牠之後，自然會明白的。杜威說：『做一個好的公民，這一句話看去彷彿有點政治的意味。人每以為所謂好的公民，總是指着對於選舉等事能盡公民的職務，有忠心沒有欺詐而言。這一部分固然也重要，在民治的國民，尤其重要。因為不但自己不做欺詐卑劣的手段，還貴互相監督，互相糾察，使大家做一個良好的公民。但做這種用知識參預政治的良好公民，還是很淺近很明白的一方面。還有那非政治的一方面：第一，乃是要做一個良好的鄰舍，或朋友，因為人是共同生活的；一切公共娛樂以及圖書館等等都很重要。進一層，第二，不但我受別人的益處，還要別人受我的益處。第三，經濟方面，應該做一個生利的出產的人，不要做分利的人。第四，應該做一個好的消費家。生利固然不容易，消費也不容易。譬如各種貨物，要監督牠，使牠沒有假冒，便是極不容易的事，所以我說應該要做一個好的主顧或消費家，我因此連帶想到女子教育的重要。女子與消費的接觸最多，因為女子總不能與家庭脫離關係的。要是女子有了教育，便可以隨時限制隨時鑑別消耗品的好壞做一個良好的消費家，西洋女子就是大家在那裏注意消費

品的監督或限制。最後一層，第五，較爲廣泛，便是應該做個良好的創造者或貢獻者。』（見杜威五大演講，教育哲學三〇——三一頁）

51 上面所引用的杜威的這些話，在民生史觀或唯物史觀的方面看來，他所說的第一點，就是分配關係；第二點，就是交換關係；第三點，就是生產關係；第四點，就是消費關係；第五點，就是人類的勞動之 52 積極的行動——理智之創造，也就是民生或社會生產力。在三民主義的方面看來，他所說的第一點，就是民族主義；第二點，就是民權主義；第三第四第五各點，就是民生主義。在個人與社會的關係的方面看起來，這五點，就是個別的，特殊的，普遍的三方面或三個契機的個人的互相推移而互相結合的意思。最後在大學的『格物論』上看來，這五點，也就是自格物起至平天下止的互相推移而互相結合 53 的意思。我們如果都能照這五點做去，那麼整個的教育問題，都可以迎刃而解，用不着再事他求了。教育哲學之任務，就是在於要解決個人與社會的關係問題；換句話說，要求到這種公民教育；再換句話說，要發揮教育的本質，貫澈教育的目的，創作教育的方法，提高教育的價值，及收獲教育的效果罷了。

綜合上面所討論的這許多點看起來，就可知本節的課題，雖是個人與社會問題，然而在實際上 54 就是整個的全部的教育問題，尤其是今後的我中國的全部教育問題。惟其如此，所以我對於本節的內容，在範疇上，可以把牠稱做『三民主義的教育論』；在本質上，又可以把牠稱做『民生史觀的教

育論。

第八章　結論

1

上章最後一節，如上面所說，是前面自第四章起至第七章的結論；但是本章，是本書全部之結論。本書的內容，如我在緒論裏面已經說過了，其中有教育哲學之形式或概念與內容或實質兩部份：即第二第三兩章，是屬於前者；自第四章起至第七章止，是屬於後者。但是我在緒論裏面祇說出教育哲學有形式或概念與內容或實質兩部份及兩部份的關係，而未曾言及這兩部份的內容有些什麽；即使偶或言及，也不過舉出各章的課題的名稱罷了。至於其餘各章呢，我總算已經把這兩部份的內容完全發表過了。不管我所發表的種種意見是否完備或是否精確，然而牠們姑作本書的內容之一斑罷了。請從本書各章的內容看來，第二第三兩章是討論我的教育哲學觀是爲什麽要應用民生史觀或唯物史觀及唯物的辯證法或辯證法的唯物論；自第四章起至第七章是討論我的教育哲學怎樣應用民生史觀或唯物史觀及唯物的辯證法或辯證法的唯物論。關於前者，我無須再事贅述；至關於後者，因每章各有各的特質，我再欲逐章的把牠們與民生史觀或唯物史觀的公式裏面所包含的各個階段作一度對照的排列罷。現在我就直捷了當的說，我的第四章教育本質論各節，就是公式裏面

自最下層基礎——民生或社會生產力——起說到下層建築——生產關係之總和——止的各種要素。第五章教育目的論各節，就是公式裏面自下層建築起說到上層建築第一——制度的文化——止的各種要素。第六章教育方法論各節，就是公式裏面自上層建築起說到上層建築第二——精神的文化——止的各種要素。第七章教育價值論各節，尤其最後一節，有兩種說法：一種是自下而上的，他一種是自上而下的；具體的說，即有時是自下層基礎起順推的說到上層建築第二止，也有時是[2]自上層建築第二起逆溯的說到下層基礎止的各種要素。總之，本書自第四章起至第七章止，若從第[3]四章起順次的看來，那麼牠是一個整個的民生史觀或唯物史觀的教育論；若從第六章起逆溯的看來，那麼牠是一個全部的三民主義教育論。至於第七章，牠既如上所說，是有時自下而上的，有時又自上而下的，那麼牠既是一個整個的民生史觀或唯物史觀的教育論，又是一個全部的三民主義的教育論。現在我再進一步，把本書全部——教育哲學之形式或概念與內容或實質的全體——綜合起來說，那麼本書在本質上是一部民生史觀或唯物史觀的教育哲學，在範疇上是一部三民主義的教育哲學。惟其如此，故我關於本書的命題，除掉主題把牠稱做『教育哲學』外，還可以用一個副銜稱做『三民主義教育』，以表明本書的體裁與內容。

現在我為明瞭上面所說的話的觀念計，再把牠與馬克斯的唯物史觀及孫中山先生的民生史

觀的兩個公式相對照，連同我自己的教育一元論或教育史觀的公式列表如左，

4 馬克斯的唯物史觀的公式：

(上層建築第二)　(上層建築第一)　(下層建築)　(下層基礎)

精神的文化←制度的文化←經濟的結構←生產關係←社會生產力

5 孫中山先生的民生史觀的公式：

(上層建築)　(下層建築)　(下層基礎)

社會各種變態都是果←生產關係／消費關係←民生

6 我的教育一元論或教育史觀的公式：

(上層建築第二)　(上層建築第一)　(下層建築)　(下層基礎)

教育哲學／教育科學←教育制度／學校系統←生產教育←教育可能性

觀上諸表，就可知教育這種概念是與民生史觀或唯物史觀相一致的；並且知道教育本身確如那篤爾普所說，是自下而上的。惟其如此，故教育的可能性——民生或社會生產力——一有變動，則

7 生產教育，教育制度，學校系統，教育哲學，教育科學等，也自然的隨之而變動。惟其如此，故我把這個教育原理叫做『教育一元論』。復次，教育這個概念還有一種特性，是為別種的東西所無的。具體的說，

教育這個概念，不管牠隨牠的內容與地位有怎樣不同的解釋與名稱，但是在整個的建築物上自最下層的基礎起一直到達最上層的建築止，沒有一個地位不可以把牠箝入進去的。至於其他一切東西的概念，決沒有這種特性。例如經濟咧，牠始終居於下層地位，去命令他種東西；又如政治咧，牠始終居於上層地位，為他種東西所命令。祇有教育，牠既可以命令他種東西，又可以為他種東西所命令；況且教育與經濟是同一本質的，因此，又可以說教育既能命令許多東西，而牠所有的各種觀念形態却只是為牠自身所命令，無須外求的。惟其如此，故我又把這個教育原理叫做『教育史觀』。

照上面一段話看起來，我的這部教育哲學除掉在範疇的方面可以把牠稱做『三民主義的教育哲學』或簡稱『三民主義教育』外；在本質的方面，我又可以把牠稱做『教育一元論的教育哲學，』或稱做『教育史觀的教育哲學』。現在我對於最後的這個定名再引伸一句說，教育這個東西，如我在前面第二章第一節裏面所說，牠是與經濟或民生屬於一元的。惟其如此，故我更可以把這部教育哲學稱做『民生一元論的教育哲學』，或稱做『民生史觀的教育哲學』。

如上所述，中國的教育哲學，在本質的方面既是一種『民生一元論的教育哲學』或『民生史觀的教育哲學』；然則我中國的教育上的一切觀念形態，都應該如同教育哲學這個觀念形態一樣，一律的要跟着教育的本質而行動的；否則，就容易形成為一種變質的教育了。但是過去的中國教育曾

經究竟怎樣呢？往古及中古乃至近代的中國教育不必再論，因爲前面幾章裏面已經把牠們略略說過了的緣故。現在我就最近代再近的說，單就有民國以來二十餘年間的中國教育狀態再討論一下罷。

在過去的二十餘年間，中國的教育，有些時候直不知道教育的本質何在，故教育的觀念形態——教育制度——是與教育的本質格格不相入的；有些時候雖則找到教育的本質之所在，然而教育的觀念形態——教育制度——又是與教育的本質背道而馳的。究其原因，這不外乎教育這個東西受了他種觀念形態——政治——的影響，反置教育的本質於不顧罷了。請以過去的事實爲證，在學制的方面，牠忽而日本式，忽而德國式，忽而美國式，忽而法國式，近又漸傾向於英國式及意大利式；一句話，牠不外乎抄襲外國式罷了。在教育宗旨的方面，就牠的手續而論，忽而頒布，忽而廢止，忽而恢復，忽而確定，近又將要改變了；就牠的內容而論，忽而道德主義，忽而軍國民主義，忽而實利主義，忽而美感主義（以美育代宗教）忽而國家主義（雖則未曾見諸明文，然有個時候確已發現過這種傾向）忽而三民主義（本來這是已經確定了，總算是一個適於現在的中國社會情形的教育宗旨；奈近來又將要施行宗教主義，有以宗教意識輔民族意識之傾向）一句話，牠實在沒有一定主義的。在課程的方面，舉一二例罷，牠忽而修身，忽而讀經，忽而又修身，忽而公民科，忽而社會科，忽而三民主義，忽而

黨義，近又忽而改黨義為公民訓練了；忽而提倡兵式體操，忽而廢止兵式體操，忽而施行軍事訓練；其14他各科目，都有同樣的改來改去的毛病；一句話，牠實在沒有一定標準的。在教學法的方面，牠忽而注入教學法，忽而啓發教學法，忽而海爾巴脫派的五段教授法，忽而設計教學法，忽而道爾頓制教學法，15忽而文納特卡制教學法；一句話，牠無非出於阿其所好的。在訓育的方面，牠忽而嚴格主義，忽而放任主義，忽而講學生自治，忽而講服從紀律；一句話，牠實在沒有一定方針的。總括起來說，二十年來的中國教育，無論那方面，都沒有一定辦法，不是東抄西襲，就是朝三暮四。好像『舉棋不定』一樣，莫知所措了。尤可怪的，我們在未抄襲他人的東西以前，就武斷那些東西必定發生效果，於是把牠們當做『萬應靈丹』看待；但是既抄襲他人的東西以後，一看見那些東西一時不生效果，於是又把牠們當做『洪水猛獸』看待了。殊不知我們把那些東西應用得有效果或沒有效果，都必有一種動因之存在去促成或阻礙牠們的。不然的話，我們有時祇管奉之若圭臬，有時任情棄之若敝屣，都非正當之道。惟其16如此，故論者有以為中國教育，不是在一個圈上輪迴不已，就是在一個點上裹足不前，決非苛責的。這種現象，我無以名之，名之曰『中國教育病』。

17　上面所述的這樣病態的現象，在歐美的任何國家及日本決不會發生的。德國有一位教育學者18斐奢爾(Aloys Fischer)說：『……因為有統一化與系統化的傾向，德國的教育理想有一特殊弱

點：喜歡理論與主義。」美國在事實敘述上比我國好，「法國在分析上比我國好，我們的教育學說是教育觀念的科學不是實際教育的科學，是哲學不是教育方法，是直認與需求，不是知識與證據。」（見廣州中大教育研究第三十一期二二頁——莊澤宣譯德國教育的哲學背境）觀了斐奢爾的這幾句話，就可見歐美的人們何等虛心客氣咧；具體的說，他們一方面知道他人的長處，他方面又承認自己的弱點；並且他們肯拿他人的長處來補自己的弱點，決不像我們祇知道說他人的短處而掩飾自己的過失的。斐奢爾的這幾句話，實令我們慚愧無地！

19

總之，世界上的一切事象，確如我在前面第三章第二第三兩節裏面所引用過的黑格爾的見解，可以當做未成的，變化的，流動的，生活着的的東西去研究，自然會得到一個相對眞理，可以由矛盾中求出一種統一性；或者可以看做發生，發展，消滅的東西，牠們都是由矛盾之中互相排斥互相消解出來的。教育這個東西是世界上的一切事象中之一種，尤其在本質上是一切事象之最後的決定要素；因此，牠決不能逃出這個公律的。惟教育事象既受着這個公律的支配，故任何國家的學制，任何主義的教育宗旨，任何種類的課程，任何型式的教學法，乃至任何方針的訓育等等，都不能說是絕對好的，也都不能說是絕對壞的。所謂『好』，所謂『壞』，本來是相對的話，並非絕對的話。惟這種種教育事象既是祇有相對的好壞，故牠們也祇在互相鬥爭中，纔能發見其孰好孰壞的，或孰者可以適用，孰者

不可以適用的。再明顯的說，這種種教育事象中的任何一種與任何另一種互相對立的時候，這兩種教育事象必定是互相矛盾着互相衝突着而互相對抗着的。可是牠們並非互相抵抗到底，然必定有時互相消解，而產生出另一種更高段的東西來的。惟其如此，故我們抄襲任何國家的學制，制定任何主義的教育宗旨，選擇任何種類的課程，應用任何型式的教學法，乃至採取任何方針的訓育，本來都是無妨的；祇要我們能夠把牠們與自己國家社會的特殊性全放在認識本身的過程中去求出一種統一性或一致性，不斷的從低級的階段昇到高級的階段去的，那麼，就有辦法了。可是我們把這種種教育事象昇到任何高級的階段，也決不會到所謂『絕對眞理』的田地；所到的，祇有一種『相對眞理』罷了。不過我們一旦得到某種『相對眞理』之後，倘再肯更進一步，用同一方法，同一步驟去追求另一種更高級的階段的『相對眞理』，那麼，我們的教育事業可謂進步無窮了。但是最可怕的，就是我們任擇何種學制，輒墨守到底，或者好惡無常；換句話說，即前者以爲那種學制是最高級的階段的東西，後者以爲那種學制毫無一顧的價值的東西，那麼，我們就沒有辦法了。這就是因爲我們不把學制看做運動的，變化的，發展的；乃是把牠看做靜止的，固定的，死寂的東西的緣故。殊不知世界上的一切事物，都是運動的，變化的，發展的東西。昂格斯說：「不運動的物體，簡直沒有什麼可說。」由此可見學制這個東西，不能逃出這個公律；因此，牠也是運動的，變化的，發展的。

如上所述，學制這個東西，雖則是運動的，變化的，發展的；然而牠自身不會如此做的，還必有一種動因之存在，去促成牠運動的，變化的，發展的。這種動因是什麼呢？一句話，牠就是社會組織。這種社會組織一經變動，那麼學制這個東西自然也隨之而變動的。關於這一點，我早在前面第五章第二節裏面已經說過了，本來無須再說。不過現在我爲要證明目前的中國學制爲什麼有這樣的變態，則不得不重提一句罷了。總之；目前的中國學制之所以有這樣的變態，其原因就是在於我們不先明白本國社會組織的狀態；復次，又不把我們所抄襲的外國式學制與本國社會的特殊性經過一度放在認識論上去研究的緣故。設使今後的中國教育，長此以往，對於學制，對於社會，不好好的經過一度放在認識論上去研究，但是祗乘一時之盛氣與偏向，任意取捨，那麼，雖有盡善盡美的任何外國式的學制，終是無補助於中國社會的；同時，卽使我們要建設中國所獨有的一種理想的學制，也屬不可能的。

21

22

但是我國人未嘗沒有見到這一層的，民國十七年以還，最初確定三民主義的教育宗旨，根據中國國民黨政綱第十三條整理學制系統（前大學院第一次全國教育會議）；復次，修正確定教育宗旨及實施方針案（中國國民黨二次全會）；復次，制定改進全國教育方案（教育部第二次全國教育會議）；復次確定教育設施趨向方案（訓政時期的國民會議）；最後，又制定三民主義教育實施原則（第三屆中央執委會）等等，這就是一方面要根據本國社會的情形，因爲三民主義本身就是

為中國社會組織所產生的緣故；然他方面又要參考各外國的學制，（據我個人的考察，目前的中國教育，不僅僅是抄襲美國式的。所謂『六三三制』的學校系統，以及課程與教學法兩方面，固然多少是抄襲美國式的，然而在教育行政的方面，主張中央集權制，是抄襲法國式的，並且有幾分是模仿蘇俄式及意大利式的。在教材的方面，恢復中國固有道德，注重國民道德，是抄襲日本式的，也有幾分是模仿英國式的。在訓育的方面，養成勞動刻苦的習慣，是抄襲德國式或俄國式的。這不過言其大要罷了；若細密的分析起來，牠總有幾分像這國的，又有幾分像那國的。）因為世界上的各國教育，除掉牠們 23 的特殊性外，彼此之間，總有幾分共通性之存在的緣故。總之，三民主義教育，在牠看來，總算是在認識本身的過程中在科學之長久的，歷史發展中，經過幾度與過去的中國學制及外國的學制互相對抗而又互相消解之後而所得到的一種更高級的階段的學制。惟其如此，故牠雖則不是全新的或不算是中國所獨有的一種理想的東西，可是牠却不是完全抄襲任何一國的學制的東西了。

24 照上面一段話看起來，三民主義教育，既是一種更高級的階段的東西；然則在事實上我中國教育為什麼迄今還是陷於窳敗現狀而毫無進境呢？這個問題，可以從兩方面求解決：即一方面是關於 25 教育的本質的問題，他方面是關於教育的觀念形態的問題。先就教育的本質而論，我在前面第四章第一節裏面已經說過了，教育的本質是民生或社會生產力。可是我們要知道所謂『民生』所謂『社

會生產力』，牠只有發展的可能性；至於牠的實現性，還是存在於社會組織的身上；一句話，牠沒有『自動的發展。』昂格斯說得好：『有人以為經濟狀況（生產力包括在內）是有「自動的作用」25這是大錯。其實製造歷史的是人類自己，不過他的活動在一定的環境之內是多半而且最後受經濟的影響罷了。』（見Engles, Sozialistische Akademiker, Jahrig. 1895）照昂格斯的這幾句26話看起來，就可知『民生』或『社會生產力』這個東西若要發展，那必須靠着人類社會去促成牠的。關於這一點，我中華民國教育宗旨也已經看到的；具體的說，牠的起首幾句話：『……根據三民主義，以充實人民生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命為目的。』這還是僅指『民生應該發展』而言；至於在其次，所謂『民生發展』一語，乃是指『民生怎樣發展』而言的。由此更可知教育的本質27自身也只有發展的可能性；至於牠的實現性，還是存在於社會組織的身上了。照這樣說起來，那麼我們可以得到一個結論，以為我們欲要教育有效果，必須先使前代的人類用了一番心力把現存的社會組織好好的改革一次，得到一種相當的結果，於是次代的人類所具有的生產力或生產的可能性自然會跟着這種改革的結果而發展的。請看歐美罷，牠們的人民的生產力是何等的發展！這就是因為牠們的產業革命以後之社會組織有以促成的。假定我中國有與歐美同樣的社會組織，那麼，我中國人民的生產力，也未始不會發展的。奈我中國自四五千年以來，迄於今日，始終停滯於農業經濟的

社會組織之下，所以中國的人民，對於工業經濟的社會組織之工業式教育——科學知識，始終不會發達的；即使發達也屬無用的。惟其如此，故今後的中國，與其祇知提倡科學教育，不如先造成可以應用科學知識之工業經濟的社會組織。這樣一來，那麽科學教育不事提倡而自然興起的；因此，人民的生產力不求發展而自然發展的；換句話說，教育的本質不待發揮而自然發揮的。但是要請注意的，我並非說科學教育在現今的中國社會組織上是無用的，是不應該提倡的；然我的意思，却是要我們極力提倡科學教育以作今後的工業經濟的社會組織之準備。質言之，科學教育，在目前的中國社會組織看來，並不是適應現在的社會需要之教育，乃是準備將來的社會需要之教育。惟其是要準備，故牠越要提倡；否則，將來的工業經濟的社會組織一旦到臨，需要有科學知識的人才的時候，豈不是好像『臨渴掘井』一樣，無從供給嗎？不過我們不要像從前的教育一方面祇知道振興工業式的新教育，然他方面不知道改造現存的社會組織，使農業經濟進入於工業經濟的狀態，徒使學成科學知識的人們；所學非所用，而不能盡其才；反而來責備現在的教育之窳敗；殊不知其窳敗之原因，固在彼不在此罷了。總之，我的意思，是在於以爲欲探究目前的中國教育的病源，則不可不先從教育之本質上研究起。現在我個人覺得中國教育的本質——民生或社會生產力，沒有不想發展的，祇要有可以促成牠發展的社會組織之存在，那麽牠本身就不成什麽問題了。

28 復次，再就教育的觀念形態——教育制度——而論，牠也是我在前面第五章第二節裏面已經說過了，本來無須再說。但是現在我要爲申明結論計，又不得不重提一句罷了。教育制度，簡稱學制，是一個觀念形態。惟其如此，故牠一方面是與下層建築物構造——社會組織——有從屬關係，他方面又是與上層建築構造上所有的一切觀念形態——政治，法律，道德，哲學，宗教，藝術，等等——有相

29 互關係。具體的說，學制一方面是隨社會組織的變動而變動的，他方面又是因爲其他任何觀念形態隨社會組織的變動而變動，那麼，牠也同着這種觀念形態而變動的。惟其有前一方面的理由，故學制的好壞，應該是歸因於社會組織；惟其有後一方面的理由，故學制的好壞，又應該是歸因於他種觀念形態。但是教育本身自有一種特殊的性質而與其他種種觀念形態微有不同的。怎麼樣說呢？因爲我在前面第四章第一節裏面已經說過了，教育這個東西，如那篇爾普所說，好像經濟一樣，是『自下而上』的，具體的說，即一方面牠是社會之最後的決定要素——教育行動，然他方面牠又是隨社會組織的變動而變動之一種觀念形態——教育制度。惟其如此，故就教育行動而論，教育不但可以命令牠自身，並且可以命令其他一切觀念形態；再就教育制度而論，教育有牠自身的命令者，而不必跟着其他一切觀念形態的行動而行動的。更進一步說，在教育行動的方面，惟教育既有命令其他一切觀念形態之權柄，故牠本身應該有改造社會組織之責任；在教育制度的方面，惟教育既不必跟着其他

一切觀念形態的行動而行動，故牠有時不可同着軍事政治等隨聲附和。不過要請注意的，第一，我並非說社會組織的改造，是單靠教育；實在講起來，社會組織的改造，還是靠着政治的力量居多。昂格斯豈不是說過嗎？『……其實製造歷史的乃是人類自己。』由此可見改造社會組織的乃是人類自己，而政治就是人類改造社會組織的主要工具；至於教育呢？牠有些時候還借着政治的力量而行動的。這就是因爲在本質上，教育這種民生或社會生產力，如昂格斯所說，是沒有『自動的作用』所有的，祇不過發展的可能性罷了。[30]第二，我又並非說教育與政治應該完全脫離關係的；實在講起來，教育與政治却是相依爲命，相輔而行的。然我的意思，是在於祇要說教育不該應受着政治上的某種惡影響，而投入於這種政潮的旋渦之中，使教育的根本問題發生搖動罷了。[31]這樣說起來，我們又可以得到一個結論，以爲我們欲要教育有效果，在有已經改造過的社會組織之下，還要有與教育制度同在上層建築構造上之別種觀念形態，尤其是政治這種觀念形態，得到相當的優良程度，幫助着教育制度這種觀念形態，那麼，無論那種學制，都能進行而無礙的。總之，我的意思，是在於以爲欲探究目前的中國教育之病源，又不可不再從教育的觀念形態的方面研究一下。現在我個人覺得現存的中國教育制度這種觀念形態沒有多大的錯誤，祇要牠的下層建築構造有着着改進之社會組織；同時在牠的同一層建築構造上又有賢良的政治這種觀念形態之存在，那麼，學制本身也沒有什麼問題了。

照上面兩段話看起來，目前的中國教育頽敗之狀態，其原因不僅僅是在於學制本身上；至於社會組織之不改進及政治現象之失常軌，未嘗不是一個重大的原因。設使今後的中國教育不從這幾方面同時設法補救，徒然朝三暮四的改變學制，那麼雖有『金甌無缺』的中國獨創的學制，或有『萬應靈丹』的任何外國式的學制，都是無濟於事的。惟其如此，所以今後的我們都應該本着忠恕之道，與其怨天尤人，不如反躬自省，好像前面所舉的這位德國教育學者斐奢爾一樣，能採他人的長處，以補自己的缺處，那麼，今後的中國教育，也許不像今日的中國教育這樣的頽敗狀態了。總之，我們研究教育或實施教育的時候，一看見牠有何病態，必須先用認識的方法及科學的態度去探究其眞正的病源之所在，然後再施以適當之治療，不患不會收效了。教育哲學就是要幫助我們去做這種工作的。杜威說得好：『社會哲學的發生，一定是在社會有病的時候，政治哲學的發生，一定是在政治有病的時候。』我曾經照杜威的口吻，再加上一句：『教育哲學的發生，一定是在教育有病的時候。』惟其如此，故所謂『教育哲學，』就是治療『教育病』的一張處方。

但是教育哲學，我在前面第五章第二節裏面已經說過的，也是一種觀念形態；因此，教育哲學自身一方面如同學制一樣，是跟着社會組織的變動而變動的；他方面如同政治，法律，道德，宗教，藝術等一樣，牠的變動，又有影響於學制的。惟其如此，故在一方面，我們欲建設一種教育哲學，也必須先從社

會的本質上研究起換句話說，我們先看清社會的本質之所在，然後去建設一種與社會的本質相適應相調和而不致破裂之教育哲學。不然的話，設使一種教育哲學不先從社會的本質研究起，去發見一種所謂『社會進化』的原則，以作樹立教育法則之基礎；但是祇知道遷就於現存之社會制度，課觀念形態之保守，主張以學校適合國家之需要，那麼這種教育哲學，好像平克微支對於杜威的教育哲學的批評一樣，終屬『與虎謀皮，必無結果的。』然在他方面我們欲拿一種教育哲學來治療『教育病』也必須使那種教育哲學自身先成爲一種健全的東西。不然的話，教育哲學原來如上面所說是跟着教育有病的時候而發生的，好像『療病處方』一樣，然而因爲教育哲學自身不健全，反足以益增教育病，甚至使教育不可救藥的；那麼，這種教育哲學，好像『庸醫殺人，』貽害無窮的。（關於這一點，我曾在拙作日本現代教育哲學的發生與派別及其趨勢一文裏面討論過了，見廣州中大教育研究第三十二期——日本教育研究專號，可資參考。）

35 照上面一段話看起來，然則我的這部教育哲學，是否能與中國社會的本質相適應相調和而不致破裂，及是否健全足以治療中國教育病呢？這兩個問題，我自己當然不敢回答，祇請讀者諸君本着36客觀的態度及用科學的方法替我把牠估價一下，看牠值得一顧與否罷。但是其中有一點，我却敢自認的；我的這部教育哲學，一方面不願遷就於現存之中國社會制度，課觀念形態之保守；然他方面對

於現存的中國社會制度的改革，又沒有越級躐等之要求。不過觀衆者們的眼光各有差異，有些具有和平的眼光的人們，也許以爲我的這部教育哲學是過於進取；有些具有激烈的眼光的人們，也許以爲我的這部教育哲學是過於保守罷了。但是我不管讀者諸君對於牠怎樣看法，現在我姑先把牠寫出來，等到得了觀衆者們的總批評，然後再來定獄罷。

27 我還記得斐奢爾有一段話說得好：『教育祇是戲劇的開場與刺激，各人生活是悲劇或是喜劇是要自己去做的，教育祇給他以一個引線——他必須自己做出來。』（見前引書二七頁）我以爲不但 28 教育是這樣的，就是其他一切事情都莫不然的。現在我姑不說別些單說教育哲學罷，牠也不過祇是戲劇的開場與刺激，各人生活是悲劇或是喜劇是要自己去做的，教育哲學祇貢獻於各個教育行政家，教師，乃至做父母者以一個引線——他必須自己去做出來。惟其如此，我的這部教育哲學，不算是要治療中國教育病的一個處方，更不是牠的唯一處方，乃祇是戲劇的開場與刺激罷。但是站在觀劇 39 者的地位的讀者諸君究竟有無發生反應或發生什麼樣的反應，一任諸君自己去決定罷。最後總一句話，我草本書的目的，祇不過在於我要盡我個人所應有的一分天職，提出些關於中國教育哲學——三民主義教育——上的區區意見來，敬獻於國內教育界同志們之前，以作共同討論的話料罷了。

教育哲學完

後序一

我在草成這册書之後，我還隨時隨處在中外教育書籍裏面不斷的去搜求些中外教育學者對於教育哲學所發表的重要文獻尤其與本書有密接的關係之教育著作，以資本書的立場之佐證。在最近期間內，我偶然發見兩篇極有價值的教育文獻，足資我們參考的：一篇是德國諾爾(Hermann Nohl)的教授學上的兩極性，(Die Palartiät in der Didaktik, Die Erziehung, Feb. 1931.)這篇文字，已經由日本入澤宗壽譯成日文，登載在東京帝國大學教育思潮研究會所編纂的教育思潮研究第六卷第一輯，一二五——一二九頁；我再由日文轉譯為中文并在首尾加以多少的自己意見發表在廣州中大教育研究(第四十二期)。他一篇是戴季陶先生的三民主義之教育價值（見浙江教育廳浙江教育行政週刊第四卷第十四號——第一百七十期）。這兩篇文章極有精彩，使我越讀越不肯釋手；尤其後一篇是關於三民主義教育之著作，因此，我極不忍割愛的。可是本書業已脫稿，無法把牠們的各要點摘錄出來而攙入於其中了。好在我對於前一篇文章、牠所指示的這種『教授學上的兩極性』的一個法則，我是非常贊同的；可是牠所引證的許多材料及其解釋，還有商榷之餘

地，因此，我除掉把牠在教育研究裏面介紹一過外，無需乎再在此地複述。至於後一篇文章呢；牠既是與三民主義教育有密接的關係，尤其可以與本書相呼應的，所以我不憚麻煩，就把這篇文章完全抄錄在下面，以資參考罷。

戴季陶先生說：

「教育價值從何評定，論者至爲紛歧，因此觀念之不同，遂發生各種教育制度及設施之差異，三十年來中國因此種觀念之變動，受益甚微，受害甚多。今日依然在紛如亂絲之狀態中。其尤可嘆者，參加此種論爭之人，其所持爲最強大之論，往往並不與其所反對之主義相異，僅因所用之名稱，甚至句法之組織微有差別，於是便不惜利用多數識別力微薄之弱點，以變更現行之制度及設施，而百千萬之兒童遂在不知不覺中受此變動之危害，此種奇特之現象，其最大之原因，實在於國家之組織不健全，能力不充實，故人人皆得以其未成熟不確實之思想見解，動搖國家社會家族個人新生命所託之教育制度及設施也。高尙精微之哲理，不過能說明一切事物，明白恰當。故學問之艱難，只在其分析，綜合，觀察，判斷之方法，而不在其原理原則，教育尤然、蓋其目的不外於完成眞實高尙之人生。故其價值之評定，亦應以此爲準則。

「人生者，人類之生存是也，人類之生存，顯然有多種之關係。關於個體之營養便利者，爲食衣

住行；爲食衣住行之要素者，日光空氣及一切地上之動植鑛物。人之生命不能獨存也，則有家族社會國家，人之生命非一時之偶然存在也，由父母以至於無量時之往昔，自有宇宙以來，即有各人生命之種子，由子孫以至於無量時之將來，宇宙存在之時期，便應有各人生命之果實，此僅就物質關係而言耳。精神之生命，更爲人類所特有，其顯而易見者，即爲人類在文化上所創造之一切成績，先後相續，垂於久遠。此多種之關係，皆屬於人生之內容與外表，離此則無所謂人生。總理以三民主義爲建國之原理，而於民生之內容則解釋之爲社會之生活，民族之生存，國民之生計，羣衆之生命，對於前所列舉人生之一切時空因果諸關係，未嘗有絲毫之遺漏。夫一國之教育，必有其根本方針。民國以三民主義立國，則民國之教育，自不能離乎立國之原理，而原理之解釋，不能離乎創立者所具之觀念。若然，則教育之價値，更不能離此而爲評定矣。

「許多教育學者，各人但就其不完全之知識與偏激之感情，認定上述各種事實中之一部份，以爲即足以包括人生之全體。於是重體育者，不顧及知識道德；重道德者，至於忘却道德之來源與其目的，而不顧及人類之生活與生命。重生產技能者，忘却人類於衣食住行之外，更有重大高尙之目的。此皆教育理論與實際上常常發見之大病，而在中國今日則尤爲極端顯著者也。至於僅持世界主義或民族主義者，更往往各偏於一極，一則足令國家觀念薄弱之中國人之愛國之感情更加

薄弱，而危及於國家之生存，一則足令文明落後進步停滯之中國之思想愈加狹隘，而危及於民族與世界之均等的發達。不知創立三民主義之中山先生，固未嘗須臾忘却民族主義與世界主義之重要者，而必以三民主義包括此二主義以立最高原則者，乃因「民族」與「世界」二語皆僅足爲自然事實之表現，而不能證明人類眞實高尙之目的，且皆不能概括人類生存關係之事實全體，必須有能涵蓋一切事理之原則，以爲吾人信仰之所歸，然後一切思想行爲乃能正確而充實。欲以民族主義或世界主義作教育原則者，一經衡以三民主義，則立見其似是而非與偏頗不全，並皆足以導兒童與青年之思想行爲入於危險之歧途者也。

『總理孫中山先生寫古語兩句以贈介石先生曰：「養天地正氣，作古今完人，」此其意在於教育，人皆見之。然中國普通觀念，往往側重倫理，以爲解釋，且尤以政治觀念爲多，中山先生之意，自然亦包含此意在內，然其意旨則更爲廣大，他且勿論，但讀其教訓青年學生當立志做大事之講演中，解釋「大事」之意義，便知所謂「正氣」，所謂「完人」者，並不如尋常所見之狹隘矣。

『教育之目的，在於使受此教育之兒童，將來立身處世，在家則爲克家之子女，在社會則爲有用之人才，在國則爲忠良之國民，在全體人類中則爲中正和平圓滿無缺之人，所謂三能齊備，八德俱全，正氣充實之完人，即童子軍教育之目的所在也。能如此，而後無論爲農，爲工，爲商，爲官吏，爲軍

爲醫生，爲敎士，爲學問家，爲敎育家，爲人類社會中一切正當職業者，或富、或貧，或處順境，或處逆境，或處合衆之文明社會，或處孤寂之蠻荒邊地，或在繁華富麗之太平時代，或在危險至極槍林彈雨之場，方能自處則泰然若素，處事對人則適宜恰好。蓋人生意義，本來若是也。

『其尤爲重者，人類之受生，來自尋常之動物，上之所述，爲眞實高尙之人生，卽爲異於尋常動物之特點。推其德本首在仁愛，施之於國家則爲忠孝，施之於社會人類則爲信義和平，皆無不以仁愛爲徹始徹終之至善。蓋人類以外之一切動物，其情欲惟在利己，卽社會性最充分之動物，雖羣作羣遊羣息，要爲天然之生活本能所支配，分工合作亦皆出於遺傳之習性。惟人類乃能以意識之力，順天之道，因地之利，適應人類之共同福利，而發爲一切道德的思想行爲。其仁愛之德雖與一切動物之情欲根性相同，而因有意識與無意識之差，遂成爲愛與欲之別，是以人類之所謂仁愛者，必純發於利他之情感，爲社會人類種族國家而服務，乃有以自異於一切動物。人之所以爲萬物之靈具天地之德者，此耳。若離乎此，是自返於飛潛走蠕之倫，而人生之意義失矣！

『余常敎軍校學生曰：一切軍事敎育之意義，盡含於「立正」與「開步走」兩動作中，而立正爲一切動作之基本，其意義尤至爲深遠。更擴充言之，一切敎育之意義，無不如此。」儒家之敎育原理，備於大學中庸，而前述兩種正確之動作，實足以充分表現其原理而無遺。蓋立正者，敎其當，開步走者，

教其變。天地與人生，其常變之理至微而精，然其事則易而簡。明其理而通其事，教育之義備矣』

上面所紹述的戴季陶先生的這篇文章，可以說完全是辯證的；具體的說，戴先生如同諾爾一樣，是要指示出教育上有兩極性的一個法則；尤其這篇文章的最後一段話與諾爾的那篇文章的最初一段話相對照，一看見就知道彼此是完全相同的，好像一對『孿生兒』模樣，遙遙對照，互相輝映，令人難於辨識了。關於這一層，此地我無須詳敍，請再讀諾爾的那篇文章（見廣州中大教育研究第四十二期）自會明白的。

復次，若把戴先生的這篇文章與本書互相對照，彼此也是大同小異的。具體的說，戴先生的這篇文章，雖則寥寥二千餘言，並且祇標題爲『三民主義之教育價值』；然而牠的內容實在是包括三民主義之教育的本質，目的，方法與價值，乃至教育哲學的本質及其研究方法而無遺，蓋言簡而意賅，可謂最近教育學術界之一個絕妙的作品，令人讚美不置的！然而本書僅僅幹部，竟達十二萬餘言，似乎說得非常詳盡，可是歸納起來，不外乎戴先生所敍述的那幾句話罷了。

以上所述的話，是指戴先生的這篇文章與我的這册書的文章構造相差異而言的；至於這兩者的內容的解釋呢，就前者而論，牠的第一段可算是一種教育哲學本質論及其研究方法論。戴先生說：『高尙精微之哲理，不過能說明一切事物，明白恰當』這就是指哲學的本質而言的；他又繼續的說：

『故學問之艱難，只在其分析，綜合，觀察，判斷之方法，而不在其原理原則。』這就是指哲學的研究方法而言的。戴先生雖則未曾具體的言明哲學究竟應該採用那一種研究方法——歸納法呢？抑辯證法呢？然而他所謂『分析，』『綜合，』『觀察，』『判斷』等等質言之，不外乎是指包括歸納法，辯證法，以及歷史的方法，或比較的方法而言的。由此，可見戴先生的這一段話，是與本書第二第三兩章相恰當的。

戴先生的第二段話，是一種教育本質論。戴先生在這一段話上，開宗明義的首先闡明人生之本質與意義，他說：『人生者，人類之生存是也。』復次，他舉出關於人類生存之多種的關係；例如自個體營養——食，衣，住，行——起一直至於家族，社會，國家止，包括物質與精神的兩種關係，以明人生之內容與外表。最後他更引伸孫中山先生的遺旨，把民生之內容解釋之為『社會之生活，民族之生存，國民之生計，羣衆之生命；』並以為『一國之教育，必有其根本方針。民國以三民主義立國，則民國之教育自不能離乎立國之原理，而原理之解釋，不能離乎創立者所具之觀念。』戴先生雖則未曾如一般教育學者一樣，把教育的本質與意義定出一個公式，說『教育就是什麼，』然而他的這一段話，已經足以做『教育就是民生』的一個公式之說明。況且他的最初的幾句話，尤就是大學『格物論』之一種詳明的解釋。由此，可見戴先生的這一段話，是與本書第四章相恰當的。

戴先生的第三段話，是一種教育方法論，尤其最初幾句話，是一種課程論。這種課程論，可以說完

全是辯證的，而指示出一切課程及各種科目都含有兩極性。他對於世界主義與民族主義，尤能發揮社會之兩極性，並以爲教育若偏於世界主義或民族主義的一極，換句話說，欲以民族主義或世界主義作教育原則者，一經衡以三民主義，則立見其似是而非與偏頗不全，並皆足以導兒童與青年之思想行爲入於危險之岐途。等語。這種解釋，豈不就是採用辯證的方式嗎？由此可見戴先生的這一段話，是與本書第六章相恰當的。

戴先生的第四第五第六幾段話，有些是指教育的目的而言，有些是指教育的制度而言，有些是指教育的價值與效果而言，更有些是指個人與社會的性質及其兩者的關係而言的；合言之，可算是一種教育目的論或教育價值論。戴先生引用孫中山先生的格言——『養天地正氣，作古今完人。』所謂『正氣，』實在講起來，就是我在本書第七章第三節裏面所謂『普遍性』或『社會化』；所謂『完人，』實在講起來，也就是我在同節裏面所謂『普遍的個人』或『社會化的個人』的意思。戴先生自己所謂『教育之目的，在於使受此教育之兒童，將來立身處世，在家則爲克家之子女，在社會則爲有用之人才，在國則爲忠良之國民，在全體人類中則爲中正和平圓滿無缺之人，所謂三能齊備，八德俱全，正氣充實之完人，即童子軍教育之目的所在也。』等語，實在講起來，尤就是我在同節裏面所謂『自個別的個人推移到特殊的個人，復次再自特殊的個人推移到普遍的個人，然後永久形成爲一個普

遍的個人或社會化的個人』的意思。牠又就是大學『格物論』上所指示的『自格物起，一段一段的推動前進，一直推移到平天下爲止』的意思。總括說一句，教育之目的，不外乎在於養成孫中山先生所謂『天下爲公』之公民罷了。戴先生的第六段話，是完全引伸敍述『什麼是公民？』『爲什麼養成公民？』『怎麼樣養成公民？』及『公民教育有什麼價值與效果？』等幾個問題。由此，可見戴先生的這幾句話，是與本書第五章及第七章，尤其與第七章第三節相恰當的。

戴先生的最後一段話，又算是一種教育方法論，尤其是教學法或訓育法的論題。關於前一層，我在本文開始的時候，已經把牠說過了，以爲牠是與諾爾的教授論完全相同的，本來無須再述。至於此地呢，我覺得戴先生再三稱揚儒家之教育原理，備於大學中庸，是值得我們注意的。因爲從來許多教育學者，都把大學中庸解釋得太玄妙，使牠們變成爲一種『經院哲學』的東西。獨祇戴先生能夠用辯證律的見地去研究大學中庸，找到一個普遍的教育原理，可謂爲中國教育哲學界別開新生面了。同時，他以爲一切軍事教育之意義，盡含於『立正』與『開步走』兩動作中，而立正爲一切動作之基本，其意義尤至爲深遠。更擴充言之，一切教育之意義，無不如此。他又以爲這兩種正確之動作，實足以充分表現儒家的教育原理而無遺。蓋立正者，教其常，開步走者，教其變。天地與人生，其常變之理至微而精，然其事則易而簡。明其理而通其事，教育之義備矣。戴先生的這種見解，完全是辯證的；若擴充言之，那

麼，確如他自己所豫想，在一切教育上，都可以應用而無窮境的。例如興趣與訓練，自由與權威，愛與威，放任與干涉，溫和與嚴肅等等，都如同「立正」與「開步走」一樣，兩者互相對立着而又互相作用着的；換句話說，牠們都有兩極性而又有一致性。關於這一層，我曾在本書第六章第三節裏面也經討論過了，由此，可見戴先生的這一段話，是與本書等六章相恰當的。

綜合以上所述的話而論，戴先生的這篇文章，狹的說，是教育哲學之一部份，具體的說，牠是教育哲學上的教育價值論；廣的說，是教育哲學之全部，具體的說，牠是一部完整的教育哲學著作。同時，我因爲戴先生的這篇文章的內容是與本書的內容隨處可以看見其有相恰當的地方，我就不妨把他的這篇文章當做本書的縮寫本，而把本書當做他的這篇文章的放大片。惟其如此，故我非把戴先生的這篇文章全文抄錄出來不可，我事前雖未曾向戴先生徵求同意，然而我不待戴先生許可，諒他必定肯歡迎的。

我尤有言的，我曾對於戴先生所發表的孫文主義之哲學的基礎一書裏面的有些論點，固然不肯表示贊同；換句話說，我關於三民主義之哲學的解釋，固然以爲與戴先生的關於三民主義之哲學的解釋，微有出入的地方；然而現在我對於戴先生的三民主義之教育價值這篇文章，却是完全接受的。就前一方面而論，我對於戴先生，並非故意挑釁；然就後一方面而論，我對於戴先生，也非善於逢迎。

亞里士多德嘗說得好：『……我們既是愛智慧的人，爲維持眞理起見，就是不得已把自己的主張推翻了，也是應該的。朋友與眞理既然都是我們心愛的東西，我們就不得不愛眞理過於愛朋友了。』我個人對於戴先生的見解，如此的前倨後恭，也就是要表示亞氏所說的這種態度。

戴先生的這篇文章發表之日，正是我的這册書最後脫稿之時。假定他的這篇文章先於我的這册書而發表，那麼，我就可以不必再動筆；即使要動筆，我也應該如我在前面所說，把他的這篇文章所論的各要點，盡量攙入於我的這册書幹部之中，以資引證。可是我的這册書既然完全脫稿，連全自序也已做成，並且不日付梓，因此，我就不能在本書幹部或自序裏面把戴先生的見解插進去了。然在另一方面，我對於戴先生的這篇文章，無論如何，終不忍割愛的，因此，我祇得不憚麻煩，把他的這篇文章完全抄錄出來；同時，就着他的各點舉出其與本書各章各節相恰當的地方，好像作成一個『對照表』模樣。這樣做法，也許較諸普通著書的『尋章摘句』法，勝得許多。因爲這一面使讀者能夠窺見戴先生的這篇文章的全豹，不致有所遺漏；一面使讀者能夠知道本書內容的各個論旨，並非完全出於杜撰而有所根據的。此外，我抄錄戴先生的這篇文章，更無異請戴先生自己替本書賜撰一篇序言或題跋一樣。惟其如此，故本文雖則是我自己的幾句尾語，然而牠可算是戴先生所賜撰的一篇序言或題跋罷了。

總之，我在編輯本書中或脫稿後，既請教育界好幾位同志替我校閱並作序，而在付梓時又抄錄戴先生的這篇文章並引伸其所說的各要點與本書內容的各個論旨互相對照而構成本文，稱之曰『後序』，我的目的就是在於一面要使本書徵求多數人的意見，把牠估量一番，看牠是否有客觀的價值；一面使本書在出版前後還搜求些世上明哲的種種教育意見，以作我個人的論旨之考據。惟其如此，故我不憚麻煩，除掉我自己作序外，還再三再四請他人校閱並作序，最後又做成這篇後序，誠非得已的。戴先生的這篇文章，是一篇演說體的文字，故當然言簡而意賅，寥寥二千餘言就足了；可是我的這册書，是學校的講義，尤其將要演成為教育哲學的一册參考書，故我唯恐語而不詳，詳而不精，在我自己說話外，還請許多人作序，甚至自己又做這篇後序。現在我姑襲孟子的話，說：『予豈好辯哉，予不得已也。』關於這一點，務請讀者諸君格外加以原諒，這不特我個人之萬幸罷了。

最後，我因為抄錄戴先生這篇文章，以光本書的篇幅，這無異我願依附戴先生的驥尾以傳久遠的，一樣所謂『後序』或『跋』，也許就可作如是解。因此，我對於戴先生的這種意外的贈品，視同『珍寶』一般，則不得不在此地表示萬分的感謝。

除掉戴先生的這篇文章外，我諒今後我國教育界必有許多好文章繼起發表出來，可以做本書的參考資料；因此，我的這篇後序，祇可以看做本書第一版出胎墮地的呱呱啼哭聲，而不算是牠的最

後的結尾罷。但是本書將來能否成長，由呱呱啼哭聲變成爲能笑，能言語，能行走，乃至能獨立自營，還視國內教育界同志們肯否善爲撫養而教育之而定的。惟其如此，故我在感謝許多好朋友替我校閱並作序言及戴先生的這種意外的贈品之餘，還要在此地對於國內教育界同志們提出一個總期望，諒同志們必定肯接受的。

二三，一，五，姜琦作於廈門大學教育學院

後序二

本書在初稿告竣的時節，我特地請了國內教育界許多同志們代爲校閱，有些僅予我以若干修正的意見，有些除掉指示修正外還賜撰序言。因此，我對於他們已經在本書卷端自序及卷末後序一裏面表示過謝忱，同時我並且說過爲什麽要請他們來指導糾正的用意了。本書修正的地方，那些是這一位同志所指示的，那些是那一位同志所指示的，因參綜交雜，無從分別註明，祇好作一個概括的表示：他們所指示的修正意見，大部份是共通的，不謀而合的。因此，本書修正的地方，好像坐在圓桌會議席上經過大衆的共同討論之後，投票表決，而取『可決』於多數一般；於是用不着再分別註明誰是修正這些，誰是修正那些，祇可以說凡是修正的地方都是出於衆意罷了。至於本書被修正的地方究竟有多少處呢，我也無從詳細統計；但是大量估價，大約牠們是佔本書全書內容的十分之一二。

復次，就各位同志所賜撰的序言而論，這許多篇序言，在事前我未嘗把牠們送達各位作者彼此互相傳視；因此，牠們都是每位作者自己僅憑着個人的見地而作成的，並沒有使每一位作者預先受着任何他人的暗示，致生『先入爲主』之成見。惟其如此，故這些序言可以說都是主觀的。但是在另一方面看來，我捧讀了這些序言之後，覺得牠們雖則在文字上有長短之別，在語氣上有偏全之殊，然而

牠們却有一個共通之觀點。這是什麼一個共通的觀點呢？簡單說一句，牠們對於本書所具的『以唯物辯證法爲基礎用民生歷史觀做立場』這一個主要點是一致贊同的。惟其如此，故這些序言，同時又可以說都是客觀的。更進一步說，這些序言，如剛纔所說，一方面既是各以每一位作者自己的個人見地爲出發點，他方面又是同以一般作序者所共通見到的觀點爲根據；換句話說，牠們一方面既是各自本着每一位作者個人的認識而出發，他方面又是同以本書所具的現實性與原態度爲前提；同時，牠們更在這兩方面間無意識的求到其主觀與客觀之聯絡而構成一個『不謀而合』的統一論斷；所以這些序言，彼此之間，我又可以說是辯證的。

如上所述，無論修正的方面或序言的方面，牠們既都是出於衆意的，並且有一個共通的觀點；尤其後者既都是主觀的同時又都是客觀的，並且彼此之間更是辯證的，那麼牠們都是有眞正的科學的價值，並且牠們的價值，無論質或量，又都是同等的。惟其如此，故我個人無論爲公爲私，對於各位校閱者及賜序者，同時的要表示十分的感謝。至於各序的排列呢，我因爲牠們既都有同等之價值，所以不拘什麼，祇以各序的作成時間之先後爲序，按次排列；除此之外，並沒有『上下床』之別。同時，尤有言的，這些序言，如上面所說，既然都有眞正的科學的價值，那麼，牠們都是本書上所萬不可缺少的要素。惟其如此，故這些序言決非與有些著作故意的挽名人來題字或題跋以資『互相號召』之工具者所

可同日而語的。何況現在我所請的這許多位校閱者或撰序者們在學術界上固然還有些權威之存在，然而捨此之外，他們一無所有，焉有什麼力量替朋友捧場呢？充其量他們不過要本着科學的精神與態度替本書作一度公平的估價罷了。

但是我最可慮的：這許多位校閱者或撰序者，大半是我的好朋友而且已有多年之交情。除掉一二位外，他們不是我的同學，就是我的同事。惟其如此，故他們雖則要站在眞正的科學的立場來觀察或批評本書；然而我唯恐他們有些地方仍然含混個人情感的成分，好像『帶着顏色的眼鏡』一樣，而爲私誼所蒙蔽；也許對於本書的評價，揄揚之處，未免過分；指摘之處，不肯表示。設使我對於他們的這種心態的推測是實在的，那麼，他們對於本書的優異點，故意格外稱譽，固然於我個人的方面有所帮助；然而他們對於本書的缺陷點，不事盡量糾正，將怎樣替社會的方面設想呢？惟其如此，故本書的論旨與立場，除掉有些地方是可以由我自己或旁觀者公然的承認其沒有缺陷外，有些地方究竟是否全無缺陷？還是一個問題。這些地方雖則經過那許多校閱諸君默不作聲的好像認爲沒有缺陷一樣，然而我自己無論如何總不敢放心下去的。

因爲有了上述的這個緣故，我剛在本書付梓的當兒，臨時又想起來再把本書的內容，我的自序，以及各位校閱者的序言等一齊寄奉教育界老前輩蔡子民先生，請他代爲盡量的估價一番，並抽閒

賜撰一篇序言，以作本書可否出版之最後的決定。幸而現在我已蒙蔡先生所許可，承他把本書自首至尾仔細的校閱一過，認爲有出版之必要與可能；但是他因爲刻無暇晷，不克作序，於是僅引孟子語題於卷端以表示贊成罷了。蔡先生的這種盛意，不但對於本書有所幫助，使本書增添無限的光彩；並且對於整個的學術界有所鼓勵，使我們惹起加倍的勇氣。惟其如此，故我無論爲公爲私，對於蔡先生的盛意，尤不得不表示十分的感謝。同時，我不拘我把本書最後的請蔡先生校閱，但是我因爲蔡先生是一位年尊德高而肯於鼓勵後進的耆宿，所以我除掉請蔡先生做本書的總主校者外，再把他所賜的題字列於其他各位校閱者的序言之前，作爲領導。但是我最後請蔡先生擔任一度總校閱並蒙他題字，也並非出於要從一般的習慣特地請求名人題字或題跋以資號召的意思。總之，無論我請蔡先生任總校閱也好，或請各位同志朋友們分途校閱也好，我的目的，祇在於要本書的價值得到一個眞正的科學的標準，以證明牠並沒有什麼偏頗錮蔽的流弊罷了。至於其他問題，都非我所樂聞的。關於這一層，我特別要在此地把牠提出來再作一度鄭重的聲明。

然而本書在未付梓以前，曾經有了許多明友們無論對於本書的名稱或內容，都頗有所懷疑。關於這一層，我豈不是在卷端自序裏面已經列舉過並且逐項解答過了嗎？我不管那些朋友們聞了我的解答之後，肯否置信；但是我總算是盡厥天職了。除掉那些朋友外，現在我還聽見有些別的朋友不

是說本書有極端的保守性，就是說本書有極端的危險性。為什麼呢？因為他們完全未曾讀過本書，或者僅由本書中抽讀一二頁或一二句，更不消說未曾寓目卷端自序；具體的說，卽有些朋友祇看到『三民主義教育』的名稱，故他們輒以為本書含有極端的保守性；有些朋友祇看到『民生史觀』或『唯物史觀』及『唯物的辯證法』等的字樣，故他們輒以為本書含有極端的危險性。惟其如此，故我雖則已經有了卷端自序裏面的解答，以及蔡先生與各位校閱者的證明，然而對於這些朋友所有的這兩個觀點，似乎不得不再作一種更澈底的解答，以釋其疑竇。但是祇靠解答，也是徒然的；因為有些地方越行解答，越使人惹起懷疑，反而以為我的解答是出於曲解強辯的緣故。況且上面所舉的這兩個觀點，有時使我自己聽見，也不免神經過敏，惹起一點害怕。惟其如此，故我與其開首解答，不如先經過一度之實驗，看本書究竟有無極端的保守性與極端的危險性，較為切實些。至於『三民主義』是否有保守性，『民生史觀』或『唯物史觀』及『唯物的辯證法』是否有危險性，什麼是保守性與危險性，這兩個性質是否各有用處，及牠們是否可以調和與綜合等等問題，等到我把本書作過一度實驗之後，再來說明罷。

然則我將怎麼樣拿本書來做實驗呢？我的實驗手續，就是在廈大前學期末我教完本學程——『三民主義教育』——的時節，特牠擬成『你讀了我的「教育哲學」講義有什麼感想？並指出其利

弊。』一個課題，以測驗聽講的學生們的思想究竟有無被本書導入於退嬰或危險之岐途。後來據測驗的結果，我發見了聽講者們的思想不但沒有被本書導入於退嬰或危險之岐途，並且他們却因爲讀了本書之後，他們的心態激成進取同時又趨於穩健了。考卷俱在，都可以檢查的。現在我爲參考計，就中挑出一本代表的考卷所述的話，抄錄於後：

一個學生說：

『先生所編之「教育哲學」講義，本多年掌教之經驗，拮東西學說之精華，批卻導窽，矯枉指正，復以中國整個社會問題之樞杻——三民主義——貫穿其間，提綱挈領，如衆星之拱北辰，如萬流之匯大海，博矣！審矣！小子復何述焉。惟於初次見「教育哲學」之副籤——一名「三民主義教育」——時，頗置猶豫，繼讀上半講義時亦然，終則大喜，蓋小子初見時以爲先生亦尙時髦，或藉此爲獵官之路，是以不能無猶豫也。繼讀先生徧引馬克斯之學說時，小子以爲先生或將借題發揮，引入激進派之岐途，亦不能無遲疑也。終則讀先生列論之精深，立說之條貫，站在至客觀之立場，以繩墨批判天下之學說，而歸納於以三民主義爲教育哲學之出發點，其用心良苦，用意殊深，是以終而大喜也。則是書問世，必能矯東抄西襲之邪說，立教育體系之正旨，誠百利而無一弊也。』（一月十一日）

讀了這個學生的答案之後，就可知本書不但既無極端的保守性，又無極端的危險性；並且在另一方面看來，他反而可以促進學生啓發其創造力與研究心。惟其如此，故我的朋友們對於本書的種種懷疑，也都可以因聆到這個學生的答案而渙然冰釋，就無需乎我自己再來解答了。邱椿先生對於本書的一個觀點，他說：『本書討論的教育哲學問題極多，最能刺激青年的思想，但無越出教育範圍的地方。』邱先生的這一句話，我自己胆敢承認的。但是我還要補充的說，本書不但能刺激青年的思想，並且能使青年自己去運用思想而引起適當的反應；如此，則本書確能促使學生一面去培養進取有爲之氣概，一面去陶冶穩健中正之心情，決沒有像那些朋友們所抱的『杞人之憂』了。原來教育之道，是在於要啓發人類之思想，使他們博學，審問，愼思，明辨，乃至篤行；決不可僅使他們始終居於盲目的服從與機械的判斷的地位。要之，教育決不是錮蔽青年思想的麻醉藥，乃是解放青年思想的興奮劑；因此，教育與其有收斂性，甯可有刺戟性。這次國聯教育考察團已經警告過我們說：『中國社會正要汲汲乎從事於青年思想之解放。』（見國立編譯館譯國聯教育考察團著中國教育之改造九七頁）他們的意思，以爲中國教育必須促進學生的思想能解放，以養成其創作力與研究心。由此可見我國的一切著作，尤其大學講義，則不得不如此的。本書就是要適合於這種要旨而編成的。

然而從來的教育不明白這種道理，就是今日還有許多人也是這樣的。例如講授『三民主義』，

祇教人去背誦，而不教人去博學審問；又如駁斥『共產主義』，祇教人去強記，而不教人去愼思明辨；至於篤行呢，這更談不到了。總之，無論遵奉『三民主義』或反對『共產主義』，祇教人『知其然而不知其所以然』；惟其如此，故一般青年，對於『三民主義』無從養成信仰；對於『共產主義』無從養成辨識；結果呢，遂使他們徬徨迷路，莫知所歸了。設使不然，我們無論對於『三民主義』或『共產主義』——孫文學說或馬克斯學說——都使學生先經過一番博學審問愼思明辨之後，再來促進他去抉擇而篤行，那麽，他決不致如剛纔所說，對於這兩種相異的主義或學說，無所取捨，自惑以惑人了。今後之『公民訓練』一科目，更應該如此去教學的。德國凱欣斯泰奈(Kerschensteiner)對於公民教育之觀念解釋如下：第一，公民教育，並非政黨或政派之問題；第二，公民教育，不可與單純的公民教授混爲一談；第三，公民教育，並非指經濟的技術的教育而言；第四，公民教育與法政的陶冶，決非一致；第五，公民教育與社會教育又有區別。（見 G. Kerschensteiner, Stsatabürgerliche Erziehung, 1901）美國杜威(Dewey)對於公民教育之觀念也有一種獨特之解釋，他以爲公民教育，不單祇限於政治的一方面，並且還有非政治的一方面；他對於後一方面舉出公民之要素，計有五種。（這五種要素已經轉載在本書第七章第三節裏面，茲不復述。）凱杜兩氏的這種見解，確有相當的道理。惟其如此，故今後中國之『公民訓練』一科目，不應該像從前之所謂『公民科』一樣，僅使學生獲得法制經

濟上的死觀念死知識，以養成其足爲立憲國治下之人民罷了；然必須施行整個的公民教育，使每個學生各養成一個知情意兼備之完全的人格，能勇於爲三民主義而奮鬪之人民。至於『公民訓練』的教學法呢，牠必須如前面所說，不可僅僅有許多的規條用命令的方式使學生盲目的去服從與機械的去判斷，然應該使每個學生都各經過博學審問，愼思明辨，篤行五個階段而完成其陶冶的任務。最後的『篤行』一階段，尤必須仿凱欣斯泰奈之所謂『勤勞自治團體』及杜威之所謂『參與活動』的辦法，在校內外有種種可以養成『篤行』之設備，纔能夠收效的。（參照本書第六章第二節）不然的話，今後之『公民訓練』一科目，若再蹈從前之『三民主義』或『黨義』一科目之覆轍，祗用書本來講解，或用口頭來說明，那麼，依然沒有多大的效果，不過徒有『公民訓練』之名目罷了。所謂『換湯不換藥』，何貴乎變換名稱呢？關於這一點，凡有實施公民教育之責者是不可不注意的。

照上面一段話看起來，就可知凡是一種科目或一種教材，其中究竟有無保守性或危險性，不能夠僅由名稱上看得出來的，乃是還視牠怎樣運用教材及其教學法之如何而定的。換句話說，任何一種科目或一種教材，如果運用得不適當，或教學得不稱法，那麼，牠雖進取，然也會變成爲保守的東西；牠雖穩健，然也會弄到危險的田地。進一步說，凡是一種科目或一種教材，在學理上，却是要把保守性與革命性兼而有之的。爲什麼呢？因爲就學生的心理，尤其就青年的心理而論，他富有衝動及由內向

外發展的種種本能；所以教育之道，有時要故意的因勢利導去促進學生的革命性，使他養成進取有爲勇於奉公之習慣有時要故意的抑遏情慾去保持其穩健性，使他養成審愼將事不致偏激之態度。復次，就社會的方面而論，牠是各個人之集合體；個人的心理既然如此，那麽由個人集合而成的羣衆社會的心理也莫不然的；因此，教育之道，對於整個的社會之設施也應該與剛纔所說的個人教育有同一之步驟。更進一步說，即使我們在任何一種科目或一種教材上要免去其保守性或革命性，也是絕對不可能的。爲什麼呢？因爲在辯證律上看來所謂保守性與革命性，是在任何事物上都是互相對立着而又互相作用着的。德國狄慈根(Josef Dietzgen)說『一切事物都是相對的。事物只有在牠的相互關係中，只有藉相互關係，牠纔是如實地存在着』。(見狄慈根著楊東蓴譯辯證法的唯物觀二一四頁) 他又說：『進展是革命的，同時又是保守的；牠在一切法則之中，同時發見正與不正。』(見同書二一〇——二一一頁) 若照狄慈根的前幾句話看來就可知保守性與革命性，祇是相對的差異，並不是絕對的差異；因此，無論何種主義或學說，若彼此互相比較起來，也祇有相對的差異，並不是絕對的差異。若照狄慈根的後幾句話看來，又就可知無論何種主義或學說，都是革命的，同時又是保守的；並且牠們的法則，都有正與不正之存在的。這樣說起來，我們就可知孫文主義與馬克斯主義之比較，也祇有相對的差異，並不是絕對的差異；並且無論孫文主義或馬克斯主義，都有革命性與保守

性之存在。然而近來有些人以爲三民主義是有保守性，殊不知牠實富有革命性的。祇要我們細讀孫中山先生的三民主義講義自會明白的。又有些人以爲馬克斯主義是有危險性，殊不知牠也具有保守性的；馬克斯自己豈不是說過了嗎？他說：『經濟基礎所生出來的變化，便使那些巨大的上層構造，或徐徐或急劇地推翻。』(Mit der Veranderung der okonomischen Grundlage Walzt sioh der ganze ungeheure Uberbau langsamer oder rascher um.) 觀馬克斯的這幾句話，他所謂『急劇』(rascher) 固然是危險性；然而他所謂『徐徐』(langsamer)，何嘗不是保守性呢？由此可見我以爲如狄慈根所說的話一樣，無論何種主義或學說都有革命性同時又有保守性，是可以相信的。不過我們可以說彼此所差異的，祇是在於牠們所具有的這兩種相反的性 —— 兩極性 (Polaritat) ——之多少程度問題罷了。

上面所引用的狄慈根的那幾句話，還是僅限於一般哲學的方面的一個見解。至於教育哲學的方面的話呢，我還有另外引證之必要。據我個人所知，我覺得德國有一位新進的教育哲學者克里克 (Enrst Krieck) 所說的許多饒有價值的話，是不可不介紹的。克里克在一九二二年著了教育之哲學 (Philosophie der Erziehung) 一書，一九三○年又著了教育哲學 (Erziehungsphilosophie) 一書。他在前一部書裏面，以爲教育是具有保守的機能與改革的機能之對立。這兩種相對立的

機能，特別在革新的時代可以認得出來的。例如在安托奈那(Antoninus)以古代人爲理想與目的之復古運動與基督教運動相對立之時代，所謂古代世俗國家與所謂未來神國是支配這個時代之兩極性。同樣的，在第十六世紀新宗教改革運動與有保守性的組織之加特力教(Catholik)相對立之時代，也能夠看得到教育的兩極性。就是法蘭西革命之際，也是這樣的。如斯有影響及於教育之歷史力的對立關係，形成多種多樣的教育之內容，方向，與範圍，無論那個時代，都可以看得到的。在現在時候，所謂保守主義教育與所謂進步主義教育，並非有全然相異之兩極性的東西，乃是有存在於兩極性間之各種中間階段的東西。然而這種對立，在任何種類的教育之中，常常表現出一種必然的兩極性。就是保守的教育之中，也常有活動不已的對立要素之存在。例如父與子就是不可避免之對立，他們兩個人不但可以代表兩個時代之間隙；就是他們同要追求完全性之理想欲向着無上價値的方面而進行的，然而前者是回想過去而欲變成爲理想的人，後者是以將來爲目標去追求其理想的。此外，在教育上所有最顯著的對立，莫過於權威與自由，換句話說，卽嚴格主義的教育法與放任主義的教育法之對立。那種欲保持權威與自由之對立與關係而顯出來的東西，就是年長者與青年之對立。例如青年解放及青年文學，也就是現代教育的對立之一種現象。這種對立，是必然的在國家，社會，教育上的確實不確實，傳統與改革，停止與活動，現實目的與理想目的之間所有歷史的關係之中，是

屢見一不見的。

上面兩段所述的話，我們祇說出無論何種主義或學說及教育都具有革命性同時又有保守性，而未曾說到爲什麼牠們要兼具有及會兼具有這兩種相反的性——兩極性——這一個問題這還是祇知其然而不知其所以然的。關於後一個問題，現在我再引用克里克的話來說明罷。克里克以爲歷史構成之諸種要素中有與教育相對立之關係就是政治。政治與教育無論在其種類上或方法上都是互相對立着而互相限制互相促進着的，然後藉這兩者之共同活動始形成全體的社會生活。質言之，政治與教育，不外乎是社會生活上之兩極的機能。教育與政治如果要到達同一之目標，那麼教育是要造成與外的秩序相一致的人類之內的形式。若政治已經有確實之基礎，那麼，教育必須有適當之方法。然而在另一方面看來，有革命的政治，則必須有保守的教育爲之防禦。在這個時候，這兩種要素，好像力學上的關係，各向着對角線之方向而進行的一樣。革命的政治在歷史的發展之中發生搖動；然而保守的教育對於牠給與以永續性；換句話說，在傳統之中，加入些新的要素。反之，革命的教育是欲要改造既成之世界，去解放內部的制約，引出內面的態度，對於新政治的形式，從精神的方面去築成其地盤。在受着這樣的教育之規定的時節，革命是由內部向着外部而活動的。無論什麼時候，政治的機能與教育的機能是同一的生活統一之兩極在歷史過程之中所發現的。有時形態之變化

是發生於政治，有時牠的變化是發生於教育，也有時政治持有革命的力量對於保守的教育表示反抗，有時與此恰成相反。政治之活動是外部的生活秩序，而教育之活動是人類內部的構成；因此，其變化有時在內的形式之中，有時在外的秩序之中所發現的。歷史的運動是由內的形式與外的形式及理想與現實之對立及不調和而出發，再向前進展的。但是這種運動在上述的種種對立物相一致的時候，精神形式與社會秩序之間有一種新的統一之要求，而在同等之地位上去解決其對立。政治與教育，牠們的手段與方法雖則各異其趣，然而牠們是向着同一之目的而進行的。

上面所紹述的克里克的這種議論，是他應用所謂『現象學的方法』(phanomenologische Methode) 去解釋政治與教育是互相對立着的，無論政治或教育都具有保守與革命之兩極性，並且他以為無論政治與教育或兩種相反性之教育，都能夠互相作用互相調和而求得其統一的。然則克里克所應用之『現象學的方法』是屬於那一種性質的方法呢？簡單一句話，牠是一種辯證法，但是牠不就是黑格爾(Hegel)的辯證法，尤其不是今日之所謂『唯物的辯證法』。不過牠確是淵源於黑格爾的辯證法；並且在表面上看來，牠似乎有幾分是與『唯物的辯證法』相接近的罷了。怎麼樣說呢？因為所謂『現象學的方法』，是與德國教育學上所應用的另兩種新研究方法——『了解的方法』(verstechende Methode)及『辯證論的方法』(dialektische Methode)——相比較，牠們雖則各

自成爲一種形態之方法，然而牠們同是淵源於黑格爾的辯證法而屬於『新黑格爾派』並且牠們都常露出所謂『返乎黑格爾』的一種口號。這是我個人對於克里克所應用的『現象學的方法』之第一個觀點。如果我個人的觀點是對的，那麼有些人例如日本伏見猛彌僅稱上述的第二種方法爲『辯證論的方法』；（見日本東京帝大教育思潮研究第六卷第三輯九一——一二四頁——伏見猛彌著現代德國教育學之一側面）似乎是不妥當的。現在我所說的祇是限於這三種新研究方法的名稱上指出一點罷了；至於牠們的內容呢，伏見猛彌對於牠們有一種詳細之解釋，留在後面再行介紹；並且到那時候我同時拿牠們來，尤其拿『現象學的方法』來與『唯物的辯證法』作一度比較的說明。

現在我姑先回頭來看看克里克的這種『現象學的方法』是否徹底，具體的說，牠究竟能否對於政治與教育上所有的兩極性而求得其調和與統一。但是這一個問題，又非等到明白這種方法之內容與性質之後，是不能夠解決的，所以也留在後面再說。不過此地所可承認的，就是克里克能夠指出政治與教育之對立的關係，政治或教育上之兩極性，及這些對立物的兩極性的調和的可能性等等，而發前人所未發的，可謂卓見。但是克里克所謂『革命』是否如他所說，由內部向着外部而活動的；及他所謂『革命的力量』，是否如他所說，就是理念。這兩個問題，倒還有商榷之餘地。據克里克的見

解他以爲理念是常爲教育活動之根源與法則。保守的教育雖則是由旣成之形式所產生的，然而其實理念纔是牠的親生母。在最初出現及其活動之際，理念實是革命的力量。照克里克的這種見解看來，就可知他是認定理念是一切生活形式上之根源與法則。這不外乎是柏拉圖(Plato)的觀念論；況且在事實上，他自己曾說出上述的那些事物之對立，已經爲柏拉圖所發見在柏拉圖的著作共和國(Republic) 裏面可以找得到的。由此可見克里克的教育學說，多少是接近於柏拉圖的觀念論，若與他自己所應用之所謂『現象學的方法』以一切事物的現象爲出發點這一點相對照，似乎是自相矛盾的。但是我們不拘克里克對於『革命的力量』作何解釋；換句話說，牠是否就是理念，姑置勿問；然而他以爲革命性與保守性是相依爲命，相輔而行的，確是一種卓見！克里克還有一句話說得最好：『生活形式是由革命所產生的；但是牠將到達完成的時候，又變成爲保守的』。如果克里克的這一句話是對的，那麼我們也可以倒轉來說，保守性將到達完成的時候，又變成爲革命的。爲什麼呢？因爲一切事物，應該如克里克所說，都是有兩極性。惟其如此，故我們的任何事情由這一極而走到另一極；反之，由另一極而走到這一極，都是可能的。席勒爾 (Schiller) 更說得好：『世界變成老舊並且又變成幼少。』席氏的這兩句話，豈不就是指出世界上的一切事物都具有兩極性，並且這種兩極性又是互相作用的嗎？具體的說，席氏所謂『老舊』就是保守性；所謂『幼少』就是革命性，所謂『變成』就

是由保守而革命，或由革命而保守的意思。

觀了上面幾段所述的話，現在我們可以得到一個結論：世界上的一切事物，都具有保守性與革命性；並且這種相反的性——兩極性——都是互相對立着而又互相消解着的；在互相消解之後，再變成爲更高一段的保守性與革命性。（這是辯證法的說法，但是不就是克里克所應用之『現象學的方法』的說法。等到知道後一種方法之後，自會明白的。）惟其如此，故我們可以斷定一切保守的主義或學說及其他一切現象——無論政治也好，教育也好，有時都可以變成爲革命的；在反對的方面說來，也是這樣的。至於任何主義或學說及其他一切現象應否都要這樣的轉變及其怎樣的轉變呢——急劇的呢？抑或徐徐的呢？這些問題，當然視各個社會的特殊情形之如何而解決，此地無須解答的；並且牠們的實例，此地也無須說明的。現在我姑再回轉頭來看看本書的性質罷。如果我們相信上面所說的話是一個原則，那麼本書的性質不能例外而逃出這個公律的。具體的說，本書當然如一般原則所指示，也具有保守的與革命的兩極性；至於牠的兩極性孰多孰少及其怎樣走法呢，這是另一個問題。惟其如此，故有些朋友以爲本書祇有極端的保守性；有些朋友以爲本書祇有極端的危險性，不消說我都是不肯承認的；就是要承認的話，也無從斷定牠是這樣的。現在我再總括說一句，本書的體裁就是自然的跟着上面所述的這一個原則而編成的。我不但如此想，並且在事實上也已經做

過一番試驗工作而發現了幾分效果。請看了前面所引的那一個學生的答案，就可以思過半了。

以上許多段所說的話，還祇是我對於那些懷疑本書的朋友們所下的一種確實的解答。但是那些信任本書，尤其信任我個人的朋友們……各位校閱者及賜序者……也有少許誤會的地方，因此，我也不能無辭以對的。然則他們的誤會究竟在那裏呢？我捧讀各位校閱者所賜的序言之後，覺得其中有好幾位似乎以為我著了這部書的目的是在於有要組織什麼教育哲學體系的野心，自成一家之言或樹立一派。例如陳科美先生以為我所運用的大刀闊斧是澈底的經驗論，似乎目我為『澈底的經驗派』；又如邱椿先生以為本書當然以社會主義派的教育哲學為骨幹，似乎目我為『社會主義派』。在旁觀者的眼光看來，也許我是這樣的；可是在我自己的心中想來，我完全不知道我究竟是屬於那一派，我更不知道要超於各派之上而自成一派的。我的目的，祇是在於認定世上的任何一派的教育學說如果有裨益於中國社會的地方，不拘什麼，我都是要採用牠；否則，也不拘什麼，我都是要擯斥牠。陳先生所謂『澈底的經驗論』，尤其是我自己批評杜威的教育哲學的話。惟其如此，故我自己決不肯承認屬於這一派，好像『以子之矛，攻己之盾』一般。

上面一段話，我覺得太抽象，不容易使讀者諸君明白其究竟的；因此，我為引伸上面一段話計，不憚麻煩，再詳論如下：

原來所講『體系』，我已經在本書裏面屢次的說過了，牠不是一個固定的，乃是一個時刻發展的東西。退一步說，假定牠有幾分相對的固定性，然而我也決沒有對於本書要組織一種教育哲學體系的野心而樹立一派的妄想，尤其是不應該如此想的。我記得杜威有一段話說得最好，他說：『我對於他——柏格森(Pergoson)——不滿意的地方，積極的批評只有一句話，他還脫不了哲學大家的氣派。他有組織哲學體系的野心，想把他的哲學用一個觀念貫串起來，所以免不了困難和不圓滿了。這些地方，詹姆斯(James)比他聰明得多，詹姆斯有見解，儘管各方面盡量發揮，一點沒有組織哲學體系的野心。柏格森還免不了這個短處，也許是他失敗的原因了。』（見杜威五大演講現代的三個哲學家三六——三七頁）杜威的這一段話是值得我們注意的。惟其如此，故我極不願意再蹈柏格森的覆轍，雖然我沒有像詹姆斯那樣聰明，然而我寧可要來效顰他，對於教育哲學的問題，遇有什麼見解，輒儘管各方面盡量發揮的。然而我之所以對於陳邱兩先生命我為『某某派』不能首肯的，實基於此。假定有人誤會我想要另外樹立一派，更不敢承認的。

現在我姑退一步說，若照我自己曾經在卷端自序及本書第三章第三節裏面所說的話——本書的形式是以『唯物的辯證法』為方法，本書的內容是以『三民主義』為根據為出發點——看來，那麼，在方法的方面，本書似乎是屬於『唯物的辯證法派』；在內容的方面，本書似乎是屬於『三民

主義派』然而實在講起來，本書又不是這樣的。先就方法的方面而論，我在應用『唯物的辯證法』之外，縱的方面，我還兼應用『歷史的方法』；橫的方面，我還兼應用『比較的方法』。固然在某種意味上，所謂『歷史的方法』就是辯證的方法；所謂『比較的方法』又就是歷史的方法。就前者而論，若照黑格爾的見解，歷史就是辯證法的內容之指南針，具體的嚮導者。（見 Weinstien 著直井武夫譯黑格爾辯證法批評二七九——二八六頁）可是我們要注意的，黑格爾的這種見解，是指辯證法的應用時候而言的；因為辯證法雖則是一種方法或學問上之形式，然而牠如果與實質或學問上之內容相分離，那麼，牠不過是一個空空洞洞的抽象符號罷了。惟其如此，故辯證法在應用的時候，必須有被牠可以應用的內容或具體的實質，然後纔能夠進行的。然則辯證法所應用的內容或具體的實質究竟是什麼呢？若從辯證法的本質去觀察，牠所應用的內容或具體的實質，不外乎是歷史這個東西。例如拿辯證法來研究哲學，一定是哲學史；拿辯證法來研究教育，一定是教育史；餘可類推。這樣說起來，我們就可知在一方面看來，辯證法究竟是一種方法或學問上之形式，因此牠是與另一種方法或學問上之形式——歷史的方法或比較的方法——自有區別的，因為辯證法是研究事物的『推進』，歷史法是研究事物的『繼續』，比較法是研究事物的『對照』，這三者各有各的任務的緣故。在另一方面看來，辯證法又是以歷史為內容，因此，牠是與歷史有關係的；同時，辯證法又看重事物之

對演，因此，牠是與比較法有關係的。但是這三者祇有一種相互關係，並非是同一之物而毫無區別的。

因爲有了上面所述的這一個理由，那麼本書不消說不能夠稱爲『唯物的辯證法派的教育哲學』；嚴格的說起來，就是稱牠爲『唯物的辯證法的教育哲學』這個名稱也還有商權之餘地。爲什麼呢？因爲第一，就是照上面的一段話看來，所謂『辯證法』未必能夠包括『歷史的方法』及『比較的方法』；第二，所謂『唯物的辯證法』自身，也是看我們怎樣發見，怎樣證實，而有各種各樣之形態，決不能夠輒以『唯物的辯證法』一語統其成的緣故。然則本書所應用的『唯物的辯證法』究竟是屬於那一種形態呢？這個問題，我在後面還有詳細之說明。現在我姑先把『辯證法』『歷史法』與『比較法』三者綜合起來，然後說一句話，在本書的形式的方面，我們與其稱牠爲『唯物的辯證法的教育哲學』，不如稱牠爲『民生史觀或唯物史觀的教育哲學』。爲什麼呢？因爲所謂『史觀』除掉牠自身是一種『歷史法』外，其中還含有『辯證法』與『比較法』的職能的緣故。質言之，所謂『史觀』不外乎是『辯證法』『歷史法』與『比較法』之總和的名稱罷了。這樣說起來，馬克斯對於他自己的學說既不肯稱牠爲『唯物論』，又不甚喜稱牠爲『辯證法的唯物論』，而稱牠爲『唯物史觀』，也許就是這種道理。復次，然則我爲什麼要用『民生史觀』或『唯物史觀』這一個名詞呢？這就是因爲我曾經在本書第四章第一節裏面所說過的，教育的本質就是『民生』；因此，所以我稱本書爲『民生

史觀的教育哲學』至於所謂『唯物史觀』一語呢，這就是因爲我認定在社會的方面看來，教育的本質固然就是『民生』；然而在自然的方面看來，教育的本質不外乎是『物質』；況且我們討論教育的時候，不能夠專祇在社會的方面說話，有時不得不論及自然的方面的問題。惟其如此，故我對於本書在所謂『民生史觀的教育哲學』之外，還有時稱牠爲『唯物史觀的教育哲學』。更進一步說，因爲我還認定教育與經濟——『民生』——是一元的，所以對於本書有時稱牠爲『教育史觀的教育哲學』。說到這裏，我覺得我曾經以爲本書是以『唯物的辯證法』爲研究方法，以『三民主義』爲內容的根據與出發點，還是不甚妥當；不如現在改稱爲『以唯物辯證法爲基礎，用民生歷史觀做立場』較爲精確些。因爲若照從前的話說法，那麼在方法的方面祇說到『辯證法』而遺掉其『歷史法』與『比較法』了；在內容的方面，祇說到『三民主義』這一個範疇而未顯出『民生』這一個本質的緣故。若照現在的話說法，那麼一方面既能夠把形式與內容連爲一起，他方面又不會捨本而逐末遂置『民生』這一個本質於不顧。至於『三民主義』這一個範疇呢，牠的本質既是『民生』；同時，『民生』這一個本質所派生的一個範疇必定是『三民主義』——『民族主義』，『民權主義』，『民生主義』。因此，我們一說到『民生』這一個本質的話，自然而然的會聯想及『三民主義』這一個範疇，無需乎明言的。況且在事實上我討論教育的觀念形態——自本書第五章起至第七章止——的時候，隨處提到『

三民主義』這一個範疇。惟其如此，故現在我雖則不用『三民主義』的字樣而改用『民生歷史觀』的標語，然也無傷於事實的。

如上面所述，本書既應該視爲『以唯物辯證法爲基礎，用民生歷史觀做立場，』而所謂『辯證法，』又如前面所說，因爲牠自身之外還有『歷史法』與『比較法』兩種方法，故不能夠稱爲『派，』已經明白了。至於所謂『民生史觀』這一個立場呢，凡稍有現代哲學思想的人們，無一不承認其有普遍妥當性與必然性而一齊起來採用牠的。惟其如此，故所謂『民生史觀，』或『唯物史觀』乃至所謂『教育史觀』等等，更無所用其所謂『派』這一個名稱，則不待智者而言了。

復次，就內容的方面而論，尤其就內容的方面上所謂『範疇』這個東西而論，牠究竟怎樣呢？本書上所採取的『範疇，』我在前面已經說過了，就是『三民主義』因此現在我所要說的，也是祇限於『三民主義，』尤其要研究『三民主義』能否歸納於一種所謂『派』這一個問題。據我個人的研究，以爲所謂『三民主義』涵義甚廣，分析起來，其中含有所謂民族，世界，個人，社會，生命，實際，乃至所謂歷史，文化，特殊，普遍等等要素。牠不但祇包羅有這等等要素而已，並且這等等要素，例如民族與世界，個人與社會，生命與實際，歷史與文化，乃至特殊與普遍等等，還都是互相對立着而又互相消解着，然後再有推移到更高段的概念的統一之作用。關於這一層，戴季陶先生已經見到了。請讀他的三民主義之教

育價值一文，（見本書後序一）自會知道的。惟其如此，故三民主義本身已經具有辯證律上的法則而有普遍妥當性，若與別種祇有特殊性之所謂『某某主義』相比較，彼此自有區別的。再具體的說，三民主義的內容既是包含有多種多樣的要素，那麼牠不能夠輒由牠本身中抽出任何一種要素與牠自身成爲對立之物，好像由森林之中取出一二株樹木使牠與森林成爲一個對立的東西一般，天下決無此理。然而別種主義大抵不是這樣的；因爲牠本身僅是一種主義，所以在牠的對面一定另有一種主義之存在，例如『國家主義』與『世界主義』『個人主義』與『社會主義』『理想主義』與『實際主義』等之對立是。簡單說一句，三民主義本身實具有完全的兩極性；然而其他任何一種主義都僅有一極性。惟其如此，故我以爲三民主義本身已經具有辯證律上的法則。現在我再可以換句話說，三民主義教育之研究，祇有應用『辯證法』並參以『歷史法』及『比較法』之一途，捨此末由。（關於辯證法本身可否認爲『已成定律』這一個問題，後面還要有詳細之討論。）至於其他種種主義呢，牠們（馬克斯主義除外）差不多都因爲把一切事物當做一個固定的而沒有發展性的東西看待，換句話說，牠們本身就沒有辯證律上的法則，所以牠們即使應用辯證法來解釋牠們本身，也無所施其技而找不到通路的。現在有些人極力要推翻辯證法而指牠未可認爲『已成定律』，也許就是基因於此。（關於這一點，也留在後面討論辯證法本身可否認爲『已成定律』這一個問題的時候，再行補敍。）

照上面幾段所說的話看來，三民主義本身既經具有辯證律上的法則而有普遍妥當性；消極的說，牠並不是祇有特殊性的一種根本假定；因此，我們決不能夠在所謂『三民主義』一語之下再加以『派』之一字而稱之爲『三民主義派』，則不言而喻了。然而近來有些人把三民主義與國家主義，民治主義，及共產主義等相對立而成爲各別之名稱，實在是錯誤的。因爲三民主義的內容，誰也知道的，實含有民族，民權，民生三種主義；而後三種主義的內容嚴格的說起來，却祇有民族，或民權，或民生一種主義罷了。惟前者如此，故牠斷不能夠稱之爲『派』；惟後三者如彼，故牠却都可以自成一派的。中國國民黨裏面頗有人主張『黨外無黨，黨內無派』，也許就是這個道理。總之，三民主義是一種綜合主義而具有『對立物之統一性』；因此，牠本身既不能夠分解的，而牠對於外界的任何一種主義又不能夠互相對立的；因此，所以胡漢民先生指出三民主義具有一種連環性，確有一部份的眞理。不過胡先生的這樣說法，是有容易使人發生誤會的地方罷了。爲什麼呢？因爲所謂『連環性』，似乎在本質上以爲民族主義或民權主義可以決定民生主義，反之亦然。殊不知在本質上祇有『民生』可以決定『民族主義』，『民權主義』或『民生主義』；而在範疇上所謂『民族主義』，『民權主義』及『民生主義』三者，祇可以說相互關係或相互作用，而不能夠說彼此相互產生的。孫中山先生在所謂『三民主義』一語之外，再說出『歷史的重心是民生……』的話，是有極深刻的用意。明顯的說，孫先生

所謂『三民主義』是指『範疇』而言的；他所謂『民生』是指『本質』而言的；兩者不可混爲一談的。請翻一翻學術名詞辭典就會知道的，所謂『主義』就是『範疇』之義，所謂『重心』就是『本質』之義；並且前者是多樣的，後者是單一的。惟前者如此，故牠纔有『綜合』之可言；惟後者如彼，故牠決無『連環』之可說。同時，惟其如此，故我以爲在範疇上與其像胡漢民先生稱三民主義具有一種連環性，不如說三民主義是一種綜合主義，較爲合理些。若從辯證律上講，三民主義的內容是具有一種兩極性，而這種固有的兩極性經過相互衝突相互矛盾之後，然後綜合起來再變成爲更高段的一極性，使牠作爲與那種相繼而起的更高段的另一極性相互對立的東西。惟其如此，故我早認定三民主義本身已經具有辯證律上的法則。至於現在呢，我再稱三民主義爲一種綜合主義，更可以顯出三民主義並不是有連環性，乃是有發展性的東西。

現在不但有些人對於三民主義的性質有所誤解，就是辯證法這一個東西也有些人對於牠發生誤解的。例如俄國素羅堅(P. Sorokin)以爲辯證法是一種『循環輪化說』，牠是在於找尋歷史變遷中的『循環』(cycle)『反覆』(repetition)與『節奏』(rhythm)(見P. Sorokin, Contemporary Sociological Theories, PP. 730-779)但是實在講起來，所謂辯證法並不像素羅堅的說法，是一種『循環輪化說』，乃是一種『推動前進說』。惟其如此，故牠並不是在於找尋歷史變遷

中的『循環，』『反覆，』與『節奏，』乃是在於找尋歷史變遷中的『突變』(revolution)『發展』(devolopment)與『跳躍』(saltation)。不過辯證法並不是認定世界上的一切事物祗有『突變』或『跳躍的發展』而沒有『嬗變』(volution)或『逐漸的發展』(gsadual devolpment)，乃是認定事物的『突變』或『跳躍的發展』仍是由『嬗變』或『逐漸的發展』轉變過來的罷了。總之，辯證法上所謂『突變，』就是所謂『在嬗變中陡然的破裂，』反之也然。(關於這一點，我曾經在拙作論嬗變與突變一文裏面討論過很詳細；就是在本書第四章以下隨處也已論及，都可資參考。) 由此可見辯證法與進化論雖則不是同一之物，然而彼此是有頗相類似的地方；並且彼此有時可以互相應用的。(關於這一點，後面還有論到的機會。) 不過我所要說的，其目的祗是在於要顯出辯證法本身所具有的特徵，所以我不得不否認牠是一種『循環輪化說，』而應該認定牠是一種『推動前進說。』

照上面一段話看起來，辯證法既然如此，那麼，這種已經具有辯證律上的法則之三民主義，難道不是具有『推動前進』的綜合性而是具有『循環輪化』的連環性嗎？我想稍稍研究過三民主義的人們決不致再有如此誤解的。關於這一點，現在我姑止於此，不必再事多說罷。三民主義既是一種綜合主義，而所謂『綜合』又是包羅多種多樣的事物經過一種『揚棄作用』(Aufheben)而求得其統一性與一致性；然則三民主義之所以具有一種普遍妥當性與必然性，就是根源於此。換句話說，三民主

義因爲不像其他任何一種主義祇顧到事物之一極而忽略其另一極，所以牠雖則有時很注重於事物之特殊性，然而牠也不過要在普遍妥當的法則之下斟酌歷史上及社會上的特殊情形而行動而已，決不致完全固着於事物的特殊性之上而毫沒有自由活動之餘地了。惟其如此，故三民主義，在大體上看來，可以說有完全普遍妥當性與必然性。惟三民主義之性質既然如此，故我以三民主義爲根據爲出發點而編成之本書，當然也不是一種祇有特殊性與偶然性的東西，而牠却頗含有普遍妥當性與必然性。惟本書既是與三民主義具有同樣的性質，故三民主義既不能夠稱之爲『三民主義派』而本書在內容上也決不可稱之爲『三民主義派的教育哲學』。然則本書在內容上究竟怎樣稱法呢？一句話，本書在內容上祇可以稱之爲『三民主義的教育哲學』。

因爲有了上述的種種理由，故我在本書的形式上，對於陳科美先生似乎目我爲『澈底的經驗派』；在本書的內容上，對於邱椿先生似乎目我爲『社會主義派』，都是不能首肯的。然則我以爲與其這樣稱法，寧可像陳先生從本書的皮面上看去，指出『本書所運用的大刀闊斧是唯物的辯證法，所開闢的蹊徑是三民主義的教育』，或者像邱先生直指我『創造了一個唯物的辯證法的教育哲學』，甚或像莊澤宣與雷通羣兩先生便直截了當的稱法：一則稱『本書以三民主義爲骨幹，以辯證法爲方法』（見莊序）一則稱『本書在方法上是拿「唯物的辯證法」來做基礎，在範疇上是拿「三

民主義」來做立場。（見雷序）這種種稱法，雖則像我自己在卷端自序裏面所說的話一樣，還有幾許語病，然而牠們較諸那些明顯的或暗示的稱我為『某某派』却可以使讀者們不致發生莫大的誤會了。固然在陳邱兩先生的本意，他們也不過要把本書的形式與內容分析出來，然後再按着所分析出來的種種性質，而稱某一種性質為『某某派』稱另一種性質為另一個『某某派』罷了；並非硬指本書為唯一派的東西而抹煞其餘一切立場的。謂予不信，請讀者諸君仔細的把陳邱兩先生的序言各試讀一下，自會明白的。因為陳邱兩先生每發一言，都有牠的上下文之存在，脈脈相通，互相貫串的緣故。但是我唯恐讀者諸君中或有不明白陳邱兩先生的本意之所在，僅僅斷章取義的祇看到他們兩位所發的某一句話，輒以為我是屬於『某某派』；具體的說，有些人如果祇看到陳先生所說的『澈底的經驗論』這一句話，輒目我為『澈底的經驗派』而稱之為杜威的親炙弟子；或者有些人如果祇看到邱先生所說的『本書當然以社會主義派的教育哲學為骨幹』這一句話，輒目我為『社會主義派』而稱之為馬克斯的忠實信徒，那是十分誤解的；好像古語所謂『失之毫釐差以千里』一般。這並不是我空抱了『杞人之憂』而作如此無謂之聲辯，實以那邊已經有了些朋友們對於本書的名稱與內容發生許多之懷疑，所以我的這種種聲辯，良非得已的。就是看了前面所引的那一個學生的答案所表示的『對於本書始疑而終喜』的態度，也已足以證明我的這種種聲辯並非屬於『杞人之

要』了。

原來從第三者的眼光去觀察他人的著作而規定牠爲『某某派』確是一件極不容易的事。除掉有些著作是明顯的標示牠應用某一派的根本假定來做唯一的根據，那容易稱之爲『某某派』者外，還有許多著作，牠既沒有這樣的標明，並且在事實上，牠的內容又包含着許多特質，那就不容易規定其爲『某某派』了。請卽以前面所舉的克里克的教育哲學爲例罷。克里克的教育哲學究竟是屬於那一派，言人人殊，不一而足的。具體的說，在日本教育學者的眼光看來，有些人例如乙竹岩造直稱克里克的教育哲學爲『現象學派』（見乙竹岩造著新教育學要論及同氏論文教育本質觀之一輪廓，倫理教育研究第二十一號）有些人例如伏見猛彌以爲克里克與李特(Theodor Litt)兩人同是屬於『現象學派』；但是就他們的教育哲學的內容而論，克氏是屬於『經驗派』，李氏是屬於『精神科學派』。（見日本東京帝大教育思潮研究第六卷第三輯一二二頁）有些人例如入澤宗壽以爲克里克的教育哲學是站在歷史的社會的之經驗的見地，應該如同馬克華納(Macvannel)與杜威兩人一樣，是屬於『經驗派』。（見入澤宗壽著現代之教育哲學一九頁）有些人例如海後朝臣既不承認克里克的教育哲學是淵源於傅塞爾(Edmund Husserl)的現象學，又不贊同入澤氏以爲克里克是屬於『經驗派』；乃他自己舉出克里克的教育哲學的種種特徵（詳在後面）而稱之

爲『廣義之社會的教育思想系統』(見海後朝臣著克里克之教育哲學一六三——一六八頁)有些人例如松月秀雄雖則未曾指定克里克的教育哲學究竟是屬於那一派，然而他在一方面既承認入澤氏目克里克爲『經驗派』之教育哲學者，是具有犀利的眼光；然在另一方面又承認梅斯爾(August Messer)稱克里克一人爲現象學的教育學之代表者，是具有極端的態度。(見教育思潮研究第五卷第四輯一〇三——一〇四頁)由此可以窺見松月氏自己對於克里克的教育哲學的觀點具有若何態度之一斑了。

上面一段所述的話，是關於日本教育學者們對於克里克的教育哲學之面面觀。至於德國教育學者呢，他們對於克里克的教育哲學也有各種各樣之觀點。具體的說，例如梅斯爾，如上面所說，直稱克里克一人爲現象學的教育學之代表者。(見August Messer, Padagogik der Gegenwart 2.Aufl.1931.SS.22-24.)有些人例如克塞拉(Kurt Kesseler)一面既稱克里克爲『現象學派』，一面又承認他站在經驗論的見地而視之爲『經驗派』。(見Kurt Kesseler, Padagogische Charakterkopfe 5.Aufl. 929. Funftes Kapitel: Die padagogik als autonome Wissenschaft)有些人例如撒比(E.Saupe)與修奈陀(P.Schneider)兩人直稱克里克爲『文化哲學的學派』。(前者見E. Saupe, Deutche Padagogik der Neuzeit, 1929, S. 396;後者見P. Schneider.

Das Problem der Erziehungswissenschaft in der Kulterphilosophie der Gegenwart 1930, SS. 120–121.）有些人例如斯勃郎格（Eduard Spranger）稱克里克爲『社會學的教育學者』；同時又以爲他的態度是與『文化哲學』相接近的。（見Eduard Spranger, Padagogik: Sonderdruck auf der Festdrich Schmidt-Ott dargebracht Wissenschaft, SS. 99–100.）有些人例如司打姆（K.F.Sturm）也與斯勃郎格一樣，稱克里克爲『社會學的教育學者』。（見K.F. Sturm, Die padagogische Reformbewegung）此外還多，現在我無暇枚舉，姑止於此罷了。

照上面兩段話看起來，就可知有許多教育學者（不限於克里克一人）的教育學說，如果照第三者的眼光看來，都可以積極的說，是屬於任何一派的；也可以消極的說，是不屬於任何一派的，而很難說得清楚的。總之，凡一時代教育學者的學說，必定是直接的或間接的多少受着前時代或同時代的任何別一種學說的影響。惟其如此，故牠有些地方可以說是接近於某一種學說而稱之爲『某某派，』有些地方又可以說是類似於另一種學說而稱之爲另一『某某派。』可是這個學者自己也許不知道牠是這樣的，或者不肯承認他人稱謂的。同一道理，本書是時代的產物，尤其是現在中國社會的產物。惟其是時代的產物，故本書總不免受着前時代或同時代的哲學及教育學說的影響。就哲學

而論，遠自柏拉圖起，近至馬克斯等止；就教育學說而論，遠自孔子起，近至杜威等止，無一不有影響及於本書的。不過看本書怎樣去採用或批評牠們罷了。惟本書是現在中國社會的產物，故牠無論如何，非拿現在中國社會問題上所應用的根本假定——三民主義——來做根據與出發點不可。這也不過看本書怎樣去解釋或發展牠罷了。這樣說起來，就可知本書除掉『以唯物辯證法為基礎用民生歷史觀做立場』這一點可以確定外，對於前時代或同時代的一切哲學及教育學說，不能夠說都是為本書所採用的，也不能夠說都是為本書所擯斥的；因此更可知本書可以說是屬於任何的某一派，也可以說是不屬於任何的某一派，兩相抵銷，直等於『沒有派』罷了。所剩下的本書的名稱，祇如前面所說，在本質上可以稱做『民生史觀或唯物史觀的教育哲學』，或稱做『教育史觀的教育哲學』；在範疇上可以稱做『三民主義的教育哲學』。

現在我姑且把本書的問題擱在一邊，先來再把克里克的教育哲學的問題連接着前面繼續的說明一下罷。據海後朝臣的研究，他說：『克里克自己並沒有說過他的教育哲學是以傅塞爾的現象學為基礎的話。克里克尤其不滿意於教育哲學以任何一種哲學為基礎；他以為教育哲學並不依存於任何一種哲學，而牠自身可以成為一種哲學。』牠繼續的說：『我們以教育的理念為基礎去研究人類及其精神世界，這是教育哲學。若從這個立場看來，所謂教育哲學若以某種哲學為基礎，是克里

克自己所最不滿意的』(見前引書一六四——一六五頁)無論照海後氏所下的觀點或克里克自己的見地，如果他們以爲教育哲學自身是一種獨立的哲學，並不是哲學的教育學，那是很對的；(參照本書第二章第二節)然而如果他們以爲教育學與一般哲學或某一種哲學完全沒有關係，那是錯誤的。邱椿先生說得好：『在歷史上看起來，現在各種科學都是哲學的兒孫：最初是哲學一部分，稱某種哲學；後來漸漸發達稱某種原理，或某種學；最後纔宣告獨立而成某種科學。但所謂獨立，是不依賴哲學的意思，並非要和哲學完全脫離關係。』(見清華教育與心理第一卷第一期九頁)由此可見克里克的教育哲學雖則不就是現象學的教育學，然而牠並非與傅塞爾的現象學完全沒有關係的；換句話說，牠多少還是受着傅塞爾的現象學的影響，可以無疑問的。

再照克里克自己的另一種見地看來，也不難發見他的教育哲學是與傅塞爾的現象學有多少的關係。克里克把教育哲學分做『一般教育哲學』與『特殊教育哲學』兩種，他以爲前者是以研究社會及其根元——人的根本形式之生活——上的教育之普遍妥當的合法性爲任務，後者是供給教育的形式及機能之現象學，牠不但記述各形式之自己法則性，並且記述各民族及其歷史之生活上的特殊狀況與事實。他又說：『……下列三種綱領，是現象學的教育學之概念與任務；明乎此，那麽教育哲學之使命，纔能夠實現的。』(見Ernst Krieck, Philosophie der Erziehung,3. u. 4.

Aufl. 1925. S. 235.)克里克所謂『現象學』及所謂『現象學的教育學』是不是傅塞爾的現象學呢?退一步說,即使彼此是不相同,然而我們也可以斷定克里克的教育哲學是多少受着傅塞爾的現象學的影響而彼此決非絕無關係的。這樣說起來,那麼,乙竹岩造,斯勃郎格等稱克里克爲『現象學派』並稱他的教育哲學爲『現象學的教育學』也非無故的。如果乙竹岩造,斯勃郎格等的見地是對的,那麼入澤宗壽稱『克里克』爲經驗派這一個見地,是否合理呢?關於這一個問題的話,我們須先看所謂『經驗』與所謂『現象』究竟有什麼區別與關係,然後纔能夠解決的。但是在這一個問題未解決以前,還有一個先決的問題,就是要問什麼是『現象學的方法』所謂『現象學的方法』我在前面已經說過了,牠是一種辯證法;但是牠並非就是黑格爾的辯證法,乃是另一種形態的辯證法。然則牠是什麼一種形態的辯證法呢?因爲前面未曾說過,所以現在我再把這一個問題提出來討論一下罷。同時,因爲關於這一個問題,還有伏見猛彌,梅斯爾,克塞拉等之見解,所以我在討論的時候,一面要介紹他們的見解,一面要發表我自己的意見,交錯並行的。現在我把牠論列於次:

伏見猛彌的見解,我在前面已經說過了,他把現代德國教育學的新研究方法分做三種(一)了解的方法,(二)辯證論的方法,(三)現象學的方法。這種分類法,就是伏見氏因爲第一種方法是有些教育學者例如斯勃郎格,諾爾(Hermann Nohl)等站在精神科學的心理學的立場上採用所謂

『了解』(versteehen)這一個概念去研究教育事象，所以他稱之爲『了解的方法』；第二種方法是有些教育學者例如科悟(Jonas Cohn)，司打姆等受着利克爾特(Heinrich Rickert)所謂『嚴密的批判主義』之影響，換句話說，他們依據『新康德主義』的方法而達到一種批判的黑格爾主義去研究教育事象，所以伏見氏稱之爲『辯證論的方法』；第三種方法就是前面所舉的李特，克里克等以傅塞爾的現象學爲基礎去研究教育事象，所以伏見氏稱之爲『現象學的方法』。不但伏見猛彌一人是這樣的，就是這三派的學者們各自互相觀察，對於別派也不免給與以一種特殊名稱，以示別於自己所屬的一派。但是據我個人的見解，以爲每一派對於別一派按着兩派所具的主要特徵採用兩種特殊名稱互相稱謂，固然是不妨事實的；然而在各派之間抽出一種共通的特徵而採用某種名稱祇稱謂其中之一派而不輪及其餘各派，那是不合論理的。具體的說，例如上面的這三種方法的主要特徵雖則是各別的，然而牠們的共通特徵却是一致的。然則牠們的共通特徵究竟是什麽呢？我在前面豈不是已經說過了嗎？牠們都是一種『辯證法』。謂予不信，現在讓我再找尋些實證出來罷。第一派學者例如諾爾極力主張『教授學上有一種兩極性』(見H. Nohl, Die polaritat in der Didaktik, Die Erziehung. Feb. 1931)第二派學者例如司打姆對於教育的本質列論『辯證法的發展系統』(見K. P. Sturm; Allgemeine Erziehungswissenschaft. 1927)我

曾經把前者在本書第六章第三節及前篇後序一裏面，把後者在本書第七章第一節裏面略爲紹述過了，可資參考。至於第三派學者例如克里克如前面所說對於教育的本質舉出『保守』與『革命』的兩極性；此外，他與李特都還有辯證法上的見解。（詳在後面）照這些實例看起來，就足以證明這三派的方法無一不是『辯證論的方法』；然而我們決不可因爲第二派學者明顯的提到『辯證法』的文字來就祗稱這一派爲『辯證論的方法』。殊不知其餘兩派的學者雖則不提到『辯證法』的文字，然而他們實在是應用辯證法的；祗要我們稍稍留心的觀察一下，自會明白的。

然而伏見猛彌自己未嘗不明白這一層，據伏見氏的見解，以爲第一種方法是以『現實把握』爲出發點，以『理念構成』爲連帶的任務；第二種方法是以『理念構成』爲出發點，以『現實把握』爲連帶的任務，第三種方法是從高一段的立場以同時遂行『現實把握』與『理念構成』爲任務。（見前引書）這三種方法都是這樣的使『現實把握』與『理念構成』互相對立着，並且使這兩者互相作用着，豈不就是『辯證法』的形態嗎？彼此所差異的，不過祗在於牠們各有各的出發點罷了。惟這三種方法既同是一種『辯證法』而祗是出發點之不同，故我在前面以爲這三者是各自成爲一種形態之辯證法。然則我們對於這三種各別形態之辯證法將怎樣命名呢？我無以名之，祗有按照這三種方法各自具有的主要特徵使牠與牠們的共通特徵綜合起來，對於第一種方法名之曰『了解的辯證法』，對於第

二種方法名之曰『批判的辯證法』，對於第三種方法名之曰『現象學的辯證法。』這樣稱法，我覺得較諸伏見氏把這三種方法各自的主要特徵與牠們共有的一般特徵互相含混而祗稱第二種方法爲『辯證論的方法』，似乎是合理些。現在我姑先總括說句話，現代德國教育學的這三種新研究方法，同是對於從來傳統的哲學的教育學上所應用之先驗的演繹的方法而起反抗並且對於從來自然科學上所特有之實驗的歸納的方法而謀補充之各自成爲一種特殊形態——了解的，批判的，及現象學的——之辯證法。

以上所述的話，大部份是關於這三種新研究方法的名稱問題；至於牠們的性質問題呢，我雖則沒有詳細之說明，然而由上面幾段話上觀察，尤其由伏見氏所說的話上觀察，已經可以窺見其性質之一斑了。現在我又爲篇幅所限制，加以現在我的目的是在於祗要討論『現象學的方法』並藉此以明克里克的教育哲育之性質；所以現在我除掉對於『現象學的方法』還要稍加詳說外，對於其餘兩種方法無暇也無需詳細說明，祗要拿牠們來做個說明『現象學的方法』的性質之陪襯以資比較能了。至於那兩種方法的性質之詳細的說明，最好請讀者諸君再去檢讀各派學者的原著或伏見氏的現代德國教育學之一側面一文；就是我自己對於牠們連同『現象學的方法』在將來也還要想做一篇專論以作一度詳細之述評。現在我所急需討論的，就是祗限於這三種方法，尤其祗限於『現象

學的方法』是否澈底，牠們能不能挽救從來德國教育學上所應用之傳統的方法——先驗的演繹的方法——之缺陷及能不能補充自然科學上所應用之偏枯的方法——實驗的歸納的方法——之不足這一個問題罷了。論列於次：

返觀前面所引的伏見氏對於這三種方法所下的一種解釋而找出各種方法的出發點及其連帶的任務的那些話，如果我們以爲伏見氏所說的話是對的，那麼我們可以得到下面的一個結論。這個結論就是說：第一種方法雖則是以『現實把握』爲出發點，然而牠並非由『現實』本身裏面去把握『現實』；換句話說，牠並非在事物發展的過程中去認識事物之存在，乃是仍舊落於先驗的演繹的方法之窠臼以意識爲出發點去認識事物之意義。怎麼樣說呢？因爲這一派所謂『了解』一語，不外乎是指對於一切事物在全體的關係上用『了解』或『體驗』的心態去把握其『意味』(sinn)或『有意味』(sinnvoll)的意思。惟其如此，故這一種方法雖則是與從來的自然科學上以『現實把握』爲唯一的目的之實驗的歸納的方法大有區別並且可以互相補充的，然而牠確如剛纔所說是仍舊落於先驗的演繹的方法之窠臼，因此，牠自救尚且不遑，還有什麼力量來反抗或挽救從來傳統的哲學的教育學之研究方法呢？總之，這一種方法，確如伏見氏所指示，是一種所謂『精神科學的心理學』的方法，並且確如伏見氏所指摘，是陷於形而上學之同一運命而不能夠達到組織的教育學——教育哲

學——之建設。

第二種方法雖則照這一派學者自己的計劃一面要圖黑格爾的辯證法之復活，一面又要避辯證法之形而上學的背景，然而他們却不知不覺的竟拋掉自己的計劃而走入於利克爾特所謂『嚴密的批判主義』——『新康德主義』——之一途了。結果呢，這一種方法雖則欲挽救教育學向來陷於先驗的演繹的方法之形而上學的運命，殊不知牠自己愈陷於形而上學的悲運而不能自拔的了。黑格爾的辯證法固然如一般人所觀察，多少還含有形而上學的成分；然而一經這一派學者的改造之後，益使牠變成爲完全形而上學的辯證法而不能夠適用了。惟其如此，故這一種方法，如同第一種方法一樣，自救尚且不遑，還有什麼力量來反抗或挽救從來傳統的哲學的教育學之研究方法呢？總之，這一種方法是以『論理的關聯』爲出發點。在這一點上看來，牠較諸第一種方法以『現實關聯』爲中心，似乎進步得許多；然而牠的背後仍舊潛着許多特殊的形而上學之觀念，因此欲期牠建設一種眞正意味的教育哲學，也戛戛乎其難的了。

第三種方法——『現象學的方法』如果照伏見氏所說，既不是以『現實把握』爲出發點，又不是以『理念構成』爲出發點，乃是從高一段的立場以同時遂行『現實把握』與『理念構成』爲任務；那麼，這一種方法，似乎是第一種方法與第二種方法之綜合；換句話說，似乎是要謀『現實把握』與『理念

構成』之結合，而在所謂『存在』(sien)與『當爲』(sollen)之間架一橋梁。一般的說，這一種方法不外乎是認定一切事物——無論政治，法律，經濟，藝術，教育等等——都有『當爲』與『存在』之關係；而這種關係，就是屬於意識之『形成力』(formkraft)與存在於意識彼岸之『內容性』(inhaltlichkeit)之對立的意思。分開來說，李特與克里克二人關於所謂『二律背反』本身之內容是各異其見解的。在李特看來，『當爲』與『存在』是完全異質的而有銳烈之對立；然在克里克看來，『當爲』與『存在』是同質的，不過兩者互相變形罷了。復次，在李特看來，『當爲』與『存在』之對立的背後有一個統一的世界觀；然在克里克看來，『當爲』與『存在』之對立寧在經驗的世界觀之中從現象學的觀點去說明的。若照這種意味說起來，那麽，如前面所說，伏見氏以爲單就思想內容而論，李特是接近於『精神科學派』，克里克是隸屬於『經驗派』；尤其入澤宗壽直稱克里克爲『經驗派』，未嘗沒有一部份的理由。

照上面幾段話看起來，第三種方法——『現象學的方法』——似乎較諸第一第二兩種方法優勝得多。然而仔細的研究起來，這又不是這樣的。怎麽樣說呢？因爲『現象學的方法』一方面固然要謀『現實把握』與『理念構成』之結合以補救前兩種方法之偏；然而他方面却祇把『存在』與『當爲』之關係當做對立的東西看待，而不像黑格爾的辯證法一樣採用『揚棄』的方式去綜合這兩者之對立

再產生出更高段的對立。況且尤其克里克的教育哲學，如伏見氏所指示，在思想內容上是以『經驗』爲出發點；因此，他又是與他自己的原來主張自相矛盾的。惟其如此，故有些人例如梅斯爾，克塞拉科悟等，對於克里克的教育哲學有種種之批評與非難，（詳在後面）決非『無的放矢』的。這樣看起來，就可知這三種方法雖則各有各的長處，然而牠們的短處不能夠互相抵補，可謂五十步與百步之差罷了。惟其如此，故從來德國傳統的哲學的教育學上所應用之先驗的演繹的方法欲期這三種方法來挽救其缺陷，都是不可能的。不啻唯是，就是從來自然科學上所特有之經驗的歸納的方法之欠缺的地方，也難望牠們來補充的。這就是因爲在前一方面看來，如前面所說，牠們雖則不像從來哲學的教育學一樣專在思辨上或批判上做工夫，而在思辨與批判之外還多少顧到現實之把握，然而牠們對於『現實把握』這一層，並非由『現實』本身裏面去把握『現實』；換句話說，並非在事物發展的過程中去認識事物之存在，乃是仍以意識爲出發點去認識事物之意義，或者輒以批判的觀點去把握其現實；甚或把整個的統一的世界觀分做『意識』與『意識彼岸的事物』的兩途。再具體的說，例如第一種方法雖則放棄“erkenntnisbild”而採用“verstehenbild”，然而所謂“erkenntnisbild”與所謂“verstehendild”是異名而同義，都不外乎是一種精神作用或意識作用；不過前者是側重於推理作用，後者是側重於直觀作用罷了。惟其如此，故伏見氏又稱『了解的方法』爲『現實肯定的方

法。(見前引書一〇三頁)所謂『現實肯定』，實際就是對於事物之觀察毫不假思考或推理作用輒武斷其如此如此的意思。惟其是直觀作用，故在觀察者的方面看來，所謂『了解』直是純粹的主觀作用；然在被觀察的事物的方面看來，所謂『了解』直是純粹的客觀作用。惟這一種方法既是純粹的主觀作用或純粹的客觀作用，故我們欲望牠在主觀與客觀之間而求得其統一與調和，是絕對不可能的。同時，我們欲使這一種方法把先驗的演繹的方法與經驗的歸納的方法謀其所以結合的而求到一種更高段所謂眞正的科學方法以作建設眞正意味的教育哲學之基礎，也是絕無希望的。

復次，例如第二種方法，照前面所說的話看來，一望便知牠與其說是『辯證論的方法』甯可說是『批判的方法』；換句話說，與其說是『返乎黑格爾』寧可說是『返乎康德』而屬於所謂『新康德派』。不過這一種方法在康德的先驗主義或批判主義之外還歡喜應用黑格爾的辯證法的公式以敷衍其意義；所以我在前面無以名之，名之曰『批判的辯證法』。惟這一種方法本身既是一種先驗的批判的方法，故牠欲挽救與牠自己同性質之從來的哲學的教育學之缺陷，好像『以子之矛，攻己之盾』一般，天下決無此理。至於牠對於從來自然科學的研究方法之缺陷，更難望其去補救了。總之，我們欲望這一種方法去建設一種眞正意味的教育哲學，也是不可能的。

最後，第三種方法，又照前面所說的話看來，也一望便知牠在『現實把握』這一點上直是第一種

方法——『了解的方法』——而有同一之缺陷。這一派學者例如李特最初是傾向於第一種方法，換句話說，他最初是一個『精神科學』的心理學者，直至後來纔改換其傾向而變成爲一個現象學的教育學者；因此，他對於『現實把握』之見解多少還帶着第一種方法——『了解的方法』——的色彩。至於克里克呢，他雖則開首就以傅塞爾的現象學爲出發點，然而因爲現象學本身在『現實把握』這一點上是看重所謂『本質直觀』（wesensverwirklichung）——或譯做『本質之現前』——去規定事物之本質，所以克里克的教育哲學也往往僅置重於教育之『本質直觀』這一方面。結果呢，克里克的教育哲學又往往側重於『經驗』這一個東西去規定教育之本質。在這一種意味看來，更可知入澤宗壽在全部上稱克里克爲『經驗派』，伏見猛彌在部份上稱克里克是接近於『經驗派』，梅斯爾非難克里克漠視『當爲』的問題，（見前引書）克塞拉指克里克的實在論是『徹底的經驗論』（見前引書）及科悟批評克里克把『當爲』與『存在』混爲一談（見Jonas Cohn, Recht und Sinn eines allgemengultigen Erziehungszieles: die Erziehung. 3 Jahr. SS. 36-27）等等的意見，都是基因於此的。就是現在我指出『現象學的方法』與『了解的方法』是有同一之缺陷，也不外乎此。

復次，第三種方法在謀『現實把握』與『理念構成』——『存在』與『當爲』——之結合這一點上

更沒有達到解決的地位。怎麼樣說呢？因為如前面所說，『現象學的方法』雖則要應用黑格爾的辯證法的公式把一切事物的現象分析為所謂『二律背反』之兩極性，尤其克里克把教育的現象分析為『教育』與『長成』的兩極作用：他以為在概念上看來，『長成』與『教育』恰像『身體』與『精神』互相對立一樣；但是這兩個概念一面是形成人類之統一的本質，一面是在發展過程上的兩個相背馳之對立。他說：『教育是以人類的成長為前提，而成長是必然的去要求同胞所施行之陶冶作用』（見 Ernst Krieck, Erzienungsphilosophie, 1930, SS. 20-21）照克里克的這種見解看來，就可知『現象學的方法』是接近於『辯證論的方法』。然而牠又是如同第二種方法——『辯證論的方法』——一樣，僅應用黑格爾的辯證法的公式之前半部所謂『二律背反』——『正』與『反』——而放棄其後半部所謂『揚棄』——『合』或『否定之否定』。惟其如此，故這一種方法較諸第二種方法僅把事物之現象分析為『二律背反』之兩極性，並看做兩個互相對立的東西而不能夠使這種兩極性求得其統一與調和，祇有過之無不及的。固然李特的主張是有把『二律背反』之兩極性求得其『綜合』，可是他所謂『綜合』是與黑格爾的辯證法的公式裏面所謂『綜合』又有區別的。在這一點上看來，『現象學的方法』無論牠要謀那一種事物現象的兩極性之統一與調和，總是不甚徹底的而停止於中途罷了。

梅斯爾對於現象學的方法，尤其對於克里克的教育哲學批評得最中肯的。現在我再把梅斯爾的見解，紹述於次：梅斯爾以爲克里克在所謂『存在』與『當爲』之間怎樣可以架一橋梁；換句話說，他使經驗的歸納的方法與先驗的演繹的方法怎樣能夠在教育學上謀相結合；這個問題，若依照傅塞爾之所謂『現象學的方法』恐不能夠解決的。梅斯爾又以爲這種『現象學的方法』，照傅塞爾的見解，是要由經驗的所與之具體的個別的現實出發而向着所謂全然離開『本質直觀』之『普遍的洞見』而進行的。惟其如此，故現象學的方法之前半，是與經驗的歸納的方法相一致；牠的後半，是與先驗的演繹的方法相類似的。(見前引書)梅斯爾的這種見解，就是以爲傅塞爾之所謂『現象學的方法』與其說在所謂『存在』與『當爲』之間架一橋梁，不如說却在所謂『存在』與『當爲』之間劃一鴻溝；所以梅斯爾最初就斷定這一種方法在教育學上欲謀經驗的歸納的方法與先驗的演繹的方法之結合是不可能的。同時，梅斯爾因爲認定克里克的教育哲學既是應用『現象學的方法』，所以他也以爲克里克在教育學上欲謀『現實把握』與『理念構成』之結合，是不徹底的。況且在事實上，克里克確是一面既要歷史的去探究『現實的東西』(das geschichtliche wirkliche)之普遍的本質，一面又要探究『當爲的東西』或『理念的東西』(das sein-sollende, ideale)往往首尾不相顧，結果呢，遂不免側重於『現實』——『存在』——的方面，而忽略『理念』——『當爲』——的方面了。

惟其如此，故梅斯爾非難克里克的教育哲學是漠視『當爲』的問題，不但梅斯爾有這樣的批評，並且如前面所說，還有克塞拉批評克里克全然漠視理想主義，並指克里克的實在論是徹底的經驗論；他又以爲克里克的實在論把教育上之『當爲』的問題，因此，克里克的實在論，是一種經驗論。克塞拉的這種批評，較諸梅斯爾對於克里克的教育哲學的非難，更加厲害的。此外，科悟也有同樣之批評，他以爲克里克把『存在』與『當爲』混爲一談了。

如果梅斯爾，塞克拉，與科悟對於克里克的教育哲學之非難與批評，都是可以相信的話；那麼，我們就可以說克里克的教育哲學並非把教育之過程看做實際應用的東西，乃是把牠看做研究之事實與對象，換句話說，克里克的教育哲學並非研究『怎麼樣教育？』的問題，乃是祇研究『教育是什麼？』的問題。惟其如此，故克里克所建設的教育哲學，雖則要探究教育上之普遍妥當性，然而他僅僅應用現象學上之所謂『本質直觀』或『本質之現前』去規定教育之本質。質言之，克里克的教育哲學，祇是教育哲學中之教育本質觀，並非教育哲學之全部問題。殊不知所謂全部的教育哲學，除掉研究『教育是什麼？』這一個問題外，還有『爲什麼教育？』『怎麼樣教育？』『教育的價值究竟在那裏？』及『教育究竟有什麼效果？』等幾個問題，都應該同時研究的。（參照本書第三章第三節）但是克里克不此之務，僅僅側重於第一個問題而忽略其餘那幾個問題；所以無怪乎梅斯爾，克塞拉，與科悟對於

他有那樣的非難與批評。

復次，所謂『本質直觀』或『本質之現前，』究竟是什麼？我在前面已經說過了，牠是對於事物的現象之觀察毫不假思考或推理作用而僅憑直觀作用輒武斷其如此如此的意思。現在若照梅斯爾的解釋看來，所謂『本質直觀』或『本質之現前』祇是由經驗所能夠明瞭其意義的意思。說到這裏，我又不得不憶起我曾經在本書第三章第一節裏面所說的一段話來了。那時候我對於克拉（kohla）所舉的所謂『經驗的教育學派』與所謂『批判的教育學派』之對立而批評前一派不能夠挽救後一派；尤其我對於克來司瑪（Kretzschmar）所提出的『哲學的教育學之末運』這一個標語而懷疑他自己的教育哲學是否有推翻從來傳統的哲學的教育學之資格。同一道理，現在我以為如果『現象學的方法』要負責任來反抗或挽救先驗的演繹的方法及經驗的歸納的方法之缺陷，那麼，我先要問牠本身是否有此資格。但是照梅斯爾，克塞拉，科悟，乃至入澤宗壽，伏見猛彌等的觀點看來，那麼，所謂『現象學的方法，』豈不就是克拉所謂『經驗的方法』之一變形嗎？設使牠是這樣的，那麼牠焉有反抗或挽救從來的哲學的教育學上所應用之先驗的演繹的方法之可能的資格呢？然而據我個人的觀察，我以為克里克的教育哲學，並非就是克拉所謂『經驗的教育學。』怎麼樣說呢？因為克里克的教育哲學雖則有些地方可以稱為『經驗論，』然而他決不像克塞拉所說的一樣全然漠視

『當爲』的問題而可以稱之爲『澈底的經驗論』。換句話說，克里克雖則有些地方是側重於『存在』的問題，然而他並非全然漠視『當爲』的問題。再換句話說，克里克的教育哲學雖則不甚完備，然而平心而論，牠在現實關聯之外，總算是還有多少顧到論理的關聯的地方。（關於這一點，還須有一種證明，以後再說。）惟其如此，故克里克的教育哲學假定在某種意味上可以照入澤宗壽，伏見猛彌，及克塞拉的見地稱之爲『經驗派』或『澈底的經驗派』，然而牠也決不是克拉所謂『經驗的教育學派』，及一般所謂『實驗的歸納的教育學派』。惟其如此，故克里克的教育哲學雖則不能夠完全挽救從來之哲學的教育學之缺陷，然而牠至少也可以作爲教育學改造之一助。然則伏見氏把克里克的教育哲學上所應用之『現象學的方法』連同其餘兩種方法——『了解的方法』與『辯證論的方法』——併爲一起放在所謂『現在德國教育學之一側面』的標題之下面指出牠們雖則還不是到達一種完全程度的研究法，然而牠們都是上次歐戰役之產物而有向着歐戰前的那些不是祇靠先驗的演繹的方法就是祇靠實驗的歸納的方法所組織之教育學而反抗之努力，不是全無意味的。（見前引書一二二——一二三頁）伏見氏的這種論調，可謂公允！尤其他所謂『一側面』一語，是很能夠指出現代德國教育學的傾向之一班了。

此外，伏見氏又以爲上面的這三種方法旣都還有幾多之缺陷，所以德國的方面應該在牠們的

努力之上，百尺竿頭，再進一步，更有一種眞正的科學方法出來建設一種眞正的教育哲學。但是這種企圖，唯有待諸將來罷了。我以爲伏見氏的這種期望，是不限於德國的方面，就是世界上任何國家的方面的教育學都應該如此做的。請卽以美國爲例罷。在美國的方面，牠一方有教育哲學的運動；一方有教育科學的運動，尤其有所謂『教育之科學的研究』的運動。前者（杜威也許可以除外）是還有帶着多少先驗的演繹的方法之色彩；因爲美國所謂『經驗論』，尤其所謂『實用主義的經驗論』不外乎是一種『主觀的經驗論』的緣故。（參照本書第三章第一第三兩節）後者簡直是一種實驗的歸納的方法之模範；因爲例如吉特（Judd）及桑戴克（Thorndike）等之所謂『教育之科學的研究』是專以實驗，歸納，及統計爲主要的方法而有看輕認識或思維方法的緣故。惟其如此，故美國的方面之眞正的教育哲學的建設，也唯有待諸將來罷了。這些話，驟觀之，雖則似乎是題外的問題；然而我因爲我們的目的是在於要世界上到處都有一種眞正的科學的教育哲學之出現，尤其要牠出現於目前，所以我如同伏見氏一樣不得不提出這種期望。

現在我姑再縮小論題的範圍，仍把入澤宗壽，伏見猛彌二人稱克里克的教育哲學爲『經驗派的教育哲學』這一點檢討一下罷。據我個人的見解，以爲如果入澤，伏見兩氏在形式上稱克里克的教育哲學的研究方法爲『經驗派』，固然是對的；然而如果他們尤其伏見氏在內容上稱克里克的

教育哲學的實質論或實在論爲『經驗派』或『澈底的經驗派』，那就有商榷之餘地了。怎麼樣說呢?因爲所謂『經驗派』或『經驗主義』本來是方法論——形式——上的話，並不是實質論或實在論——內容——上的話。固然在某種教育哲學——例如杜威的教育哲學——的實質論或實在論裏面有論及『經驗』的問題；然而這是研究人類的『經驗』怎樣發生，具有什麼性質，及是否重要等等問題，並非我們所謂用『經驗』去研究教育之事象的意思。惟其如此，故實質論或實在論上所討論的『經驗』這一個概念，是與方法論上所稱爲『經驗的方法』或『經驗派』自有區別的。況且在實質論或實在論上不拘其有論及『經驗』的問題，然而我們決不能夠摘出這一點而稱之爲『經驗派』。因爲實質論或實在論上所論及的『經驗』，不過是人性構造上之一種要素罷了，並不是教育作用之一種特徵的緣故。

照上面一段話看起來，如果我們要稱克里克的教育哲學的實質論或實在論爲『什麼派』，那麼，我們應該先分析牠的內容，看牠裏面具有什麼特徵或特質，然後再按其特徵或特質之所在與差異而稱之爲『某某派』或『某某主義』，決不可與牠的方法論上所應稱的『某某派』或『某某主義』混爲一談的。然則克里克的教育哲學的內容究竟具有什麼特徵或特質及牠應該稱爲『什麼派』或『什麼主義』呢?這個問題，留在後面再說。至於現在呢，我姑先要說的，就是以爲不消說伏見入澤兩氏

在內容上不應該確然的稱克里克的教育哲學為『經驗論』或『澈底的經驗論』，就是假定他們在形式上稱克里克的教育哲學為『經驗派』也是還有商榷之餘地。怎麼樣說呢？因為克里克的教育哲學雖則如梅斯爾，克塞拉，與科悟諸人所非難或批評是置重於『存在』的問題而忽略掉『當為』的問題；然而克里克如我在前面所說，未嘗不想把『存在』與『當為』的兩個問題同時謀其所以解決的。至於他澈底與否，是另一問題。現在再具體的說，克里克豈不是曾經把教育哲學分做『一般教育哲學』與『特殊教育哲學』兩種，並且對於這兩種教育哲學都下了一種明確之解釋嗎？照克里克自己的解釋看來，所謂『一般教育哲學』，就是要研究『當為』的問題；所謂『特殊教育哲學』，就是要研究『存在』的問題。因為所謂『一般』，就是現象學上所謂『普遍的洞見』；所謂『特殊』，就是現象學上所謂『本質直觀』的意思的緣故。再換句話說，所謂『一般』，就是所謂『理念構成』；所謂『特殊』，就是所謂『現實把握』的意思的緣故。由此可見克里克並沒有全然漠視『當為』的問題之主張了。退一步說，即使克里克的教育哲學，如前面所說，在事實上確是漠然『當為』的問題，僅建設一種所謂『教育本質觀』之教育哲學而失掉其教育哲學之全體性；然而這也並非是克里克的過失，實以他所應用之『現象學的方法』本身原來已經有缺陷的緣故。

但是克里克的教育哲學之所以受梅斯爾，克塞拉，與科悟諸人的非難或批評，實以克里克一方

面既如海後朝臣所指示，他自己並沒有說到應用傳塞爾之現象學的話，並以爲教育哲學不應該以任何一種哲學爲基礎，而牠可以自成爲一種獨立的哲學；然而他方面他卻完全受着傳塞爾之現象學的影響，並且不知不覺的跟着現象學的方法的缺陷而使他自己的教育哲學也變成爲不澈底的東西的緣故。就是梅斯爾竟極端的僅稱克里克一人爲『現象學的教育學』之代表者，也未嘗不是因爲克里克對於『現象學的方法』有如此之忠實的緣故。照這一點看起來，那麼，我們與其像入澤宗壽把克里克的教育哲學歸入於馬克華納與杜威的教育哲學之列而稱之爲『經驗派的教育哲學』，不如跟着梅斯爾，乙竹岩造等之後稱牠爲『現象學派的教育哲學』，較爲妥當些。況且所謂『現象學』固可以包括『經驗論』，而所謂『經驗派』卻不能夠包括『現象學』。惟其如此，故我們稱克里克的教育哲學爲『現象學派的教育哲學』，更是合乎邏輯的。不過我自己沒有像梅斯爾走於那樣的極端，僅稱克里克一人爲『現象學的教育學』之代表者罷了。因爲除掉克里克一人外，當然如同入澤宗壽一樣，承認在所謂『現象學派』裏面還有謝勒爾（Scheler），魯希丁貝格（Luchtenderg），辨悟（Behn），夫賴也爾（Freyer），李特（Litt）諸人（見入澤宗壽著現代之教育哲學）的緣故。

以上所說的話，是關於克里克的教育哲學的形式——方法論——上的派別問題。現在我再把牠的內容——實質論或實在論——上的派別問題討論一下罷。克里克的教育哲學的內容或實質

是很充實的；換句話說，牠的特徵或特質是多方面的。據海後朝臣的研究，以為克里克的教育哲學的內容具有四種特徵：第一，克里克之教育學說是認識教育現象之全體性；換句話說，克里克在全體上把教育現象當做一種事實去處置的；然而他以為教育現象經過直觀之後，並非一種單純的事實；同時精神之根本的本質也有所握住的。這就是克里克的教育哲學之根據與生命。第二，克里克是從第一點出發去認識教育現象，所以克里克在從來之所謂教師與學生相對立之形式以上更去認識廣義的社會同化的教育現象；換句話說，克里克是以社會現實為基礎而創成一種教育觀。惟其如此，故克里克的教育哲學，可以歸入於所謂『廣義的之社會的教育思想的系統』之中。第三，克里克是採取文化史的階段說，及以一種類型論為根據去論定人類之一定的類型是生活的根本；並且這種永久的根本本質是隨歷史之推移，表現出多種多樣的型式，然後經過組織而逐漸化為統一的。這種特徵，可以稱之為『歷史主義』。第四，克里克的教育哲學的第三種特徵所謂『歷史主義』及第一種特徵所謂『教育現象之全體觀』是拒絕傾向於『普遍主義』，而常以教育上之所謂『特殊主義』為基礎；換句話說，克里克是反對從來教育學者組織普遍妥當性的教育學而樹立永遠的教育的根本原理之態度；而他自己是以社會及人類之特殊事情，尤其以民族之文化事象為基礎去認識教育現象。這種特徵，可以稱之為『特殊主義』。（見海後朝臣著克里克之教育哲學一六六——一六八頁）

上面所引用的海後朝臣對於克里克的教育哲學之特徵所下的見解，是否正確？假定牠是正確的，那麼，牠與我自己在前面對於克里克的教育哲學所說的有些話有無矛盾？前一個問題，此地無暇詳述；現在我先述後一個問題罷。我覺得我自己在前面所說的有些話與海後氏對於克里克的教育哲學的特徵所下的有些見解相對照，似乎是相矛盾的。具體的說，海後氏以為克里克是拒絕傾向於『普遍主義』而常以教育上之所謂『特殊主義』為基礎；這就是梅斯爾，克塞拉，與科悟諸人非難或批評克里克的教育哲學是置重於『存在』的問題而忽略掉『當為』的問題的說法。然而我在前面以為克里克並不一定要全然漠然『當為』的問題而僅講『存在』的問題；換句話說，克里克並不一定要全然拒絕傾向於『普遍主義』而專以『特殊主義』為基礎的。這樣看起來，我自己的話與海後氏所說的話豈不是互相矛盾嗎？然而仔細的按起來，這又不是這樣的因為我在前面所說的話，是指克里克的教育哲學的方法論而言的；而海後氏所下的見解，是指克里克的教育哲學的實質論或實在論而言的。就方法論而論，克里克的教育哲學上所應用的方法既是『現象學的方法，』而所謂『現象學的方法』又如伏見猛彌所指示是從高一段的立場以同時遂行『現實把握』與『理念構成』為任務；惟其如此，故克里克的教育哲學在形式上或方法上決不會有全然拒絕『普遍主義』而僅以『特殊主義』為唯一的基礎之理。設使是這樣的，那麼，我們應該把克里克的教育哲學歸入於以『現實把

握』爲出發點的所謂『了解的方法』的教育學之列，何必稱牠爲『現象學派的教育哲學』呢？這是一個不待證明的公理。何况克里克自己如我在前面所說早已有把教育哲學分做『一般教育哲學』與『特殊教育哲學』兩種並舉其各自的任務的事實之存在可以做證的呢。

復次，就實質論或實在論而論，克里克的教育哲學確是有許多地方專以『特殊主義』爲基礎而拒絕其所謂『普遍主義』的。這是什麽緣故呢？究其原因，約有如次之兩種：第一因爲所謂『現象學的方法』如前面所說在表面上雖則是以同時遂行『現實把握』與『理念構成』爲任務，然而牠的骨子還是以所謂『本質直觀』或『本質之現前』爲出發點而側重於『現實把握』的一方面了。同時，因爲形式與內容——方法與實質——如我曾經在本書緒論裏面所說過的，雖則是學問上的兩種要素，然而這兩種要素並非各自分離的，乃是互相聯繫的。惟其如此，故以『現象學的方法』爲基礎之克里克的教育哲學之內容自然的也會偏向於『特殊主義』而拒絕『普遍主義』了。然則梅斯爾之所以指摘克里克的教育哲學是跟着傅塞爾的現象學之缺陷而成爲不徹底的東西，就不外乎此。這樣看起來就可知傅塞爾的現象學本身既具有內在的缺陷，因此，不但克里克的教育哲學的內容也隨之而發生缺陷，就是我們紹述克里克的教育哲學的時候也不免有矛盾的論調。第二，因爲克里克的教育哲學如伏見猛彌所指示是上次歐戰後之一種產物，尤其是謀歐戰後的德意志民族復興之一種企圖，好

像目前的中國因國難當前，則不得不提倡中華民族復興的教育一樣。惟其是要謀德意志民族之復興，故他的教育哲學之內容不得不以『特殊主義』爲基礎的。所謂『特殊主義』，質言之，就是『歷史主義』或『文化主義』，更狹的說，就是『德意志民族主義』。請看克里克的教育之哲學及他的教育哲學兩書裏面充滿着所謂『民族精神』或『文化精神』等語，可以思過半了。原來大凡學問在形式上或方法上大概是以普遍的理論爲基礎，而在內容上或實質上大概是以特殊的事實爲根據。惟前一方面如此，故牠們總想在方法論上找尋些普遍的法則或一般的定律來應用；雖則牠們有時要側重於學問之『特殊性』，然而牠們總忘不掉其所謂『普遍妥當性』。然則克里克之所以在所謂『特殊教育哲學』之外再舉出一種所謂『一般教育哲學』，就不外乎此。惟後一方面如彼，故牠們總想在實質論或實在論上找尋些歷史的事實或社會的問題來研究；雖則牠們有時要保持學問之『普遍妥當性』，然而牠們總不免有些地方是遷就於『特殊性』的。然則克里克的教育哲學之所以拒絕傾向於『普遍主義』，而常以教育上之所謂『特殊主義』爲基礎，也不外乎此。同一道理，本書之所以在形式上或方法上是以『唯物辯證法』爲基礎，而在內容上或實質上是用『民生歷史觀』做立場，並且在範疇上是常以『三民主義』爲根據與出發點，也不外乎是要採取克里克的教育哲學上的一種主張。所差異的，不過是在於彼此所具有的『普遍妥當性』與『特殊性』之多少程度問題罷了。假定

我們以爲克里克的教育哲學是絕對的沒有『普遍妥當性』那是言之過甚的。殊不知克里克之所以反對從來教育學者組織普遍妥當性的教育學而樹立永遠的教育根本原理之態度，也不過要指摘從來傳統的哲學的教育學全然抹煞歷史的事實或社會的問題上之『特殊性』而專孜孜然從事於超經驗上的所謂『普遍妥當性』之探究；換句話說，要指摘出從來教育學不在特殊問題裏面去握住其『相對的教育原理』而專在一般問題之上去追求其所謂『絕對的教育原理』罷了。況且所謂『絕對原理』或『普遍妥當性的法則』又是種種『相對原理』或『特殊性的法則』之普遍化或概念化的意思；因此，我們欲要追求一種所謂『絕對原理』或『普遍妥當性』的法則，也非先找到種種『相對原理』或『特殊性的法則』不可。這樣說起來，就可知克里克是側重於『特殊主義』而拒絕傾向於所謂『普遍主義』也未嘗沒有相當的眞理。不過克里克的教育哲學有時是太側重於『特殊主義』而殆置所謂『普遍主義』於不顧，可謂『美中不足』的。

照上面幾段話看起來，就可知我在前面所說的那些話若與海後朝臣對於克里克的教育哲學的特徵所下的那些見解相對照，彼此是相矛盾而又非矛盾的。同時又可以藉此而知海後氏的見解還有多少必須修改的地方而無須再待說明的了。不過在大體上看來，海後氏對於克里克的教育哲學的特徵所下的見解，可謂是精確的罷了。現在我姑且以海後氏的見解爲根據再來把關於克里克

的教育哲學的內容或實質上的派別問題繼續的討論一下罷。據海後氏的見解，克里克的教育哲學的內容或實質，既具有如此的多種多樣的特徵，那麽，如果我們由克里克的教育哲學的特徵中僅抽出其一種特徵而稱之爲『某某派』就不能夠蓋其全體的。具體的說，海後朝臣對於克里克的教育哲學所舉的第一種特徵，似乎就是李特所謂『生命』或者我們就可以把牠稱之爲『生命主義』。（按『生命』的本質究竟是什麽？留待後面再說，茲姑從略）第二種特徵，似乎就是世上所謂『社會主義』。第三種特徵，海後氏已經稱之爲『歷史主義』也就是世上所謂『文化主義』。第四種特徵，海後氏也已經稱之爲『特殊主義』也就是世上所謂『民族主義』或『文化主義』之一面。

照上面一段話說起來，假定我們自己各要從個人的觀點或立場而着重於克里克的教育哲學的某一種特徵，那麽，不是根據海後朝臣對於克里克的教育哲學的第一種特徵上所說的話而稱之爲『生命主義派』，就是根據入澤宗壽對於克里克的教育哲學所舉的『站在歷史的社會的之經驗的見地』這一句話並採用其冠詞而改稱之爲『歷史主義派』或『社會主義派』；或者就是根據斯勃郎格對於克里克的教育哲學認爲『牠站在現象學的立場上而使文化現象與教育之本質成爲一種關係』這一句話而稱之爲『文化主義派』；或者就是根據司打姆對於克里克的教育哲學認爲『牠是從社會的見地而研究的，換句話說，是以社會現象爲立場的』這一句話而稱之爲『社

會主義派』或者就是根據海後朝臣對於克里克的教育哲學的第四種特徵上所說的話而改稱之為『民族主義派』或『文化主義派』。(以上各句引用語，都見前面所引過的各個學者的著作。) 然而這樣的分派法，是好像『羣雄割據』一樣，而得不到其統一性，並且很難樹立一個客觀的標準。退一步說，即使我們可以根據海後朝臣對於克里克的教育哲學的內容或實質所舉的諸種特徵就中擇其一個比較的具有客觀性而且有統一性之特徵拿來做自己的觀點以規定克里克的教育哲學之內容或實質而稱之為『某某派』，那麼，也祇能夠採用所謂『生命主義』而稱之為『生命主義的教育哲學』或簡稱之為『生命教育學』。現在我再把我剛才所說的這個道理伸述在下面罷。

所謂『生命』一語，如前面所說，是與克里克屬於同一派——『現象學派』——之李特所首唱的。李特關於教育哲學之研究方法上的一種見解，我曾經在前面及本書第三章第三節裏面略為紹述過了。現在我為補充計，再為伸述如下：李特於一九二四年在他的一部著作——"Die Philosophie Der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal"——裏面始把黑格爾的辯證法應用於教育學之上。他在教育學上對於黑格爾的『正——反——合』的公式，把『正』(These) 改稱為『實證主義』(Positivismus)，把『否』(Antithese) 改稱為『論理主義』(Logizismus)；然後把牠們綜合起來，而稱之為『生命教育學』(Lebenspadagogik)。同時，李特在

哲學的方面，這樣進行，另稱之爲『生命哲學』(Lebensphilosophie)。李特拿所謂『生命』一語來替代黑格爾所謂的『合』(Synthese)之一語，這是他的一種獨特的見解。怎麼樣說呢？因爲李特的這種見解，是在黑格爾的辯證法的形式之上再充實以一種現實的內容具體的說，李特一方面有『返乎黑格爾』之傾向，然他方面又在教育學上使所謂『人格之綜合的能力』之全體直觀漸次變化爲概念的運動的緣故。再詳細的說，李特以爲生命之創造力，一方面是爲實證主義之因果的分析所脅迫，他方面又是爲論理主義之體系的演繹所束縛。惟其如此，故他以爲生命是自己反省，必須由因果的必然性與論理的必然性之桎梏裏面跳出，對於自然而主張自由，對於分裂而主張統一，乃至對於概念的型式而主張形成力，這是所謂『生命主義』之統一的世界觀。換句話說，所謂『生命主義』的世界觀之中心概念，就是生命，體驗，自由，個性，全體性，創造的發展等等；一句話，就是李特又所謂『內面生產力』罷了。李特對於『生命』所下的解釋，在我們看來，雖則頗帶有玄學上的色彩而不足取的；然而我若從唯物論的見地把李特所下的這種解釋略爲修正一下，在自然的方面稱『生命』不外乎是『自然生產力』；而在社會的方面，稱『生命』不外乎是『民生』或『社會生產力』未始說不通的。關於這一點，我曾經在本書第四章第一節裏討論過了，茲不復述。

觀了李特的這種見解，就可以推知克里克的教育哲學的內容或實質，不外乎是一種所謂『生

命主義的教育哲學』或簡稱『生命教育學』怎麼樣說呢？因爲第一，在方法論上，李特與克里克兩人既同是屬於『現象學派』，所以李特的主張，可以說就是克里克自己的主張。第二，克里克的教育哲學，在方法論上，如前面所說，是謀『存在』與『當爲』間的關係之綜合；雖則如梅斯爾等所非難或批評，牠是不澈底的，然而克里克總算是懷有這種『綜合』的企圖。這種『綜合』的企圖，也不外乎是李特所謂『生命』或『生命主義』。第三，所謂『生命』，旣如李特所指示，是一種所謂『內面的生產力』；而所謂『生產力』，不拘牠本身照李特的說法是精神的或照我們的說法是物質的，又是社會的，然而牠確如我曾經在本書第四章第一節裏面所提示，是指我們製造可以供我們生活之必需物品之可能性而言；換句話說，牠就是我們製造物品之能力。此地更追加說句話，所謂『必需品』或單稱『物品』，是包括『物質的』與『精神的』一切東西而言；具體的說，除掉衣食住行，及其他日常必需品外，所有歷史文化民族，個人社會乃至世界等等問題，無一不包括於所謂『必需品』或『物品』之中。（按世人往往在所謂『物』之上再加以所謂『事』之一語而稱之爲『事物』，其實『事』與『物』是異名而同質的；申言之，前者是指『社會問題』而言，後者是指『自然問題』而言。）惟其如此，故我們在內容上或實質上若稱克里克的教育哲學爲『生命主義的教育哲學』或簡稱之爲『生命教育學』，那麼，這種稱法，是可以包括克里克的教育哲學的內容或實質上所具有的一切特徵而無遺的。不然的話，

設使我們僅舉牠當中所有的其他特徵之一種而稱之爲『某某主義』——例如『歷史主義』『文化主義，』『社會主義，』『民族主義』乃至所謂『特殊主義』等等，——那麼，就會陷於一面觀而失掉其全體性了。況且我們若泛稱克里克的教育哲學的內容或實質爲『生命主義，』那麼，這又能夠與我們在前面對於他的教育哲學的研究方法稱之爲『現象學派』這一個觀點自有一貫之主張。爲什麼呢？因爲所謂『現象學的方法』的主要點，既是在於『本質直觀』或『本質之現前；』所謂『生命』又就是一切事物之本質；而所謂『生命主義』，更就是把我們所直觀到的或者直接的表現於我們之前的一切事物之本質——生命——上所產生的一切無組織無系統的行動與意識加以一番精練而使之變成爲一個有組織有系統的觀念形態——範疇——的緣故。復次，就形式與內容——方法與實質——的關係而論，牠們如我在前面所說，雖則是學問上的兩種要素，然而這兩種要素並非各自分離的，乃是互相聯繫的；因此，我們若在形式或方法的方面稱某種學問爲『什麼派，』那麼，我們在內容或實質的方面對於這一種學問必要擇一個『異名同質』而與牠的形式或方法上所稱謂的『什麼派』相適應之術語以作牠的內容或實質上的派別之名稱，纔是適當的。照這樣說起來，更可知我們既稱克里克的教育哲學的形式或方法爲『現象學派，』現在又稱牠的內容或實質爲『生命主義，』就是要適合於剛纔所說的這種要求罷了。

綜合以上許多段所說的話，那些是我個人對於克里克的教育哲學之全部性質（包括形式與內容）之一種說明與解釋。然則我爲什麼對於牠要這樣的喋喋不休呢？我的目的，並非在於要紹述克里克的教育哲學本身，乃是因爲克里克的教育哲學的內容充實，牠的特徵多端，有難於稱派之故，則不得不要借用牠來以表明與牠有相類似的地方之本書的性質，並且要藉此以表明我自己不願意有人來規定派別而稱我爲『什麼派』。至於本書的性質有什麼地方與克里克的教育哲學的性質相類似或相差異呢，這一個問題，我在前面已經表示過些意見了，本來此地無須復述；不過爲使讀者諸君明瞭計，現在我再具體的把兩者的性質作一度比較的說明罷了。就形式——方法論——的方面而論，克里克的教育哲學是應用『現象學的方法』，而本書是應用『唯物的辯證法』。就內容——實質論或實在論——的方面而論，克里克的教育哲學是以『生命』爲立場，而本書是以『民生歷史觀』爲立場。就觀念形態——範疇——的方面而論，克里克的教育哲學是以『生命主義』爲根據與出發點，而本書是以『三民主義』爲根據與出發點。兩兩對照，牠們是相類似而又相差異的。然則我爲什麼說牠們相類似呢？因爲在方法論的方面，所謂『現象學的方法』與所謂『辯證論的方法』，如前面所說，既然同是淵源於黑格爾的辯證法，而所謂『唯物的辯證法』雖則是馬克斯所首唱的，然而牠也可以說是間接的淵源於黑格爾的辯證法。再若從分析實在性與對象性這一點看起來，這三種

方法，又是互相類似的。復次，在實質論或實在論的方面，所謂『生命』，如前面所說，實際就是『民生』』因爲孫中山先生對於『民生』之解釋，他所謂『生活』，『生存』，『生計』，『生命』這四個術語是『異名而同質』的緣故。最後，在範疇的方面，所謂『生命主義』質言之，實際也就是『三民主義』。怎麼樣說呢？因爲所謂『生命』一語，我在前面已經說過了，是包括民族，社會，個人等等要素在內的緣故。總之，無論民族也好，社會也好，個人也好，乃至所謂『羣衆』也好，無一不靠着生命的。惟其如此，故所謂『民族主義』，『民權主義』，及『民生主義』一句話，就是『生命主義』。綜合以上三方面而論，克里克的教育哲學與本書雖則不是同一之物，可是兩者的性質互相對照起來，是頗相類似的。

在另一方面，我爲什麼說牠們是相差異呢？因爲在方法論的方面，所謂『現象學的方法』，如前面所說，究竟不就是黑格爾的辯證法，尤其不是『唯物的辯證法』。具體的說，所謂『現象學的方法，』是在均齊的關係上去把握實在性與對象性之對立；而一般所謂『辯證法』是以這兩種對立物的矛盾之綜合爲主而爲概念圖式所揚棄的，尤其是『唯物的辯證法』牠不但祇要以思維及其形式爲學問的研究問題；並且還要以『客觀的現實』，『存在』爲學問的研究問題；此外更要研究事物之實在的聯絡關係。這樣說起來，就可知『現象學的方法』與所謂『辯證法』尤其與『唯物的辯證法』是相差異的。再稍稍詳細的說，一般所謂『辯證法』(dialektik)，同時是一種『邏輯』(logik)，至於

所謂『現象學的方法』呢，牠如原文"phanomenologische"一語所表示，是在"phanomen"之中去求"Logos"（按"Logos"一語，普通音譯爲『邏各斯』，或意譯爲『宇宙原理，』『理念，』『理性，』或『理體』等等；若解釋起來說，就是指論理的過程之本身而言的。因此，我曾經在本書第三章第一節裏面把這一語譯做『論理，』同時把"Logizismus"譯做『論理主義。』）的意思。這樣一來，若在表面上單從所謂『客觀的現實，』『存在』與所謂『現象』這等文字上去觀察，那麼，這兩種方法，似乎又是相類似的。然而所謂『現象學的方法，』究竟祇是以『本質直觀』爲出發點，而把依『本質直觀』所得到的一種所謂『理念』的關係看做結果。至於『唯物的辯證法』呢，牠是一種科學；是研究外界的自然，人類的歷史，與人類的思維等項之間的聯絡關係及其法則；所以伏見猛彌稱辯證法是思維形式同時是實在的形式；他更以爲辯證法是一種價值構成的方法，同時又是現實把握之方法。（見前引書一〇四頁）伏見氏的這種解釋，雖則祇是指一般所謂『辯證論的方法，』而言，並不是指『唯物的辯證法』而言的；然而我們若把伏見氏所說的話的順序重新排列起來，就可以適用於『唯物的辯證法』之解釋了。總之，『現象學的方法』與一般所謂『辯證法』尤其與『唯物的辯證法』既是各有各的出發點與步驟，所以我以爲牠們是相差異的。

說到這裏，現在有兩個問題必須先要提前解決的：第一個問題就是要問『辯證法』是否完備；換

句話說『辯證法』能否被認爲已成定律？近來有些學者以爲『辯證法』本身上含有許多難決的問題，不可認爲已成定律的東西；他們並且以爲有些人把辯證法認爲已成定律而想到處應用，實在不思之甚！持這種論調者，例如張東蓀先生是其代表者。（參考再生第五期）張先生的這種見解，固然他有他的一種立場，或者苛刻的說，他別有用意；然而照我個人的見解，以爲張先生所提出的辯證法的各種問題，卽各難題，是很容易解決的。我的見解如下：

第一，辯證法是一個行歷，也是一個方法；二者兼而有之；更澈底的說，二者是合體的。杜威說得好？『無論什麼事情，都不過是憑藉有效的途徑（行歷）運用一種材料，達到一種目的。』（見 Dewey, Democracy and Education, P. 195.）由此就可知所謂『行歷』就是方法；換句話說，所謂『方法』就是『行歷』；兩者是一而二，二而一的。惟其如此，故我以爲辯證法是一個行歷，也是一個方法，二者是合體的。第二，辯證法的行歷是與進化相同。怎麼樣說呢？因爲這兩者都是表現出一切事物的『推動前進』的狀態的緣故。杜畏之先生說：『近代自然科學中有兩個偉大的發現都是鞏固辯證法的：一個是進化論，一個是相對論。』他又說：『進化論把辯證法引進了有機世界，確定有機自然界不是個一成不變的圖畫，而是個發展，是個過程。』（見恩格斯著杜畏之譯自然辯證法五八一頁——附錄杜畏之著辯證法與相對論一文）由此可見進化論雖則不就是辯證法，然而彼此是大同而小

異的。至於牠們的相差異的地方呢，這不過辯證法是主張『突變』(revolution)，進化論是主張『嬗變』(evolution)罷了。但是所謂『突變』與『嬗變』却是互相對立着而又互相作用着的；因此，辯證論與進化論又是互為表裏，並非背道而馳的。(欲知其詳，請參考拙作論嬗變與突變一文、其出處已載在本書附錄參考書目中。) 惟其如此，故辯證法的行歷與進化雖則不是完全相同，然而至少是大同而小異的。第三，辯證現象是普遍的。具體的說，我個人以為自然現象界裏面有突變，社會現象界裏面也有突變；不過兩者的突變不是平行的。惟其如此，故辯證現象是普遍的。(請參考拙作前引文)張彭年先生也說：『須知辯證法本屬現實之天然法則，而所謂現實的，乃包含着社會現象與自然現象兩者，只因人類思想與社會之關係較其與自然的更形密切，遂覺辯證法在社會觀中之表現較其在自然觀中的更形明顯。……』(見張彭年著論現代的思想一文，載時事新報星期學燈第十四期。)張彭年先生的這幾句話雖則祇是指出從來一般學者——大約在昂格斯 (Engles) 以前的哲學者們——應用辯證法去解釋社會現象居多，然而他的這幾句話就足以證明社會現象界裏面也是有辯證現象了。奈何近來有些學者(例如張抱橫先生罷)硬說社會現象界不應該有突變。(見北晨評論之部第一卷第二十期至第二十二期，拙作前引文就是為他而作的。) 然而信如張彭年先生所說的話，那麼，反而社會現象界更應該採用辯證法去研究的，因為辯證現象是普遍的緣故。況且在歷

史上看來，辯證法之應用於社會界現象之研究，是較諸牠之應用於自然界現象之研究，爲時較早；換句話說，自然科學之應用辯證法，實是近年以來的事。設使不然，何以自然科學家鄭心南先生說出『不但社會界事象之研究，應根據唯物的辯證法，卽自然界事象之研究，一達於根本問題，亦莫能脫離唯物的辯法證之範疇』的這幾句話來呢？（見鄭序）由此更可見辯證現象，無論在社會界或自然界，都是普遍的。因此，我們研究社會界現象，雖欲脫離辯證法，也是不可能的。第四，所謂『正』與『反』這兩個名詞是相對的；換句話說，兩者是互相關係的，互爲因果的。黑格爾在他的百科全書第一卷第一一一節附錄裏面說？『在實質中，一切都是相對的。』昂格斯對於黑格爾的這一句名言加以註釋他說：『例如正與負，只有在相互關係中纔有意思，分開便沒有了。』（見恩格斯著杜畏之譯自然辯證法一八一頁）現在我可以更進一步說：『正』之一語，不一定放在所謂『反』之前，也許可以放在其後。譬如我們所謂的『陰陽，』就是『反』與『正』之一例：昂格斯也曾經如此說過句話：『正與負。又可以反稱之；在電與磁中則稱之爲南北極。又可以把這名稱倒轉過來，把其餘一切名詞也調換一下，則仍不失原來的樣子。那時我們就要稱西爲東，稱東爲西。太陽那時可從西方出來，而行星則從東往西運轉；此時所變者不過一個名稱而已。在物理學中，磁石指向地磁北極的一端我們稱之爲南極，這絲毫都不礙事。』（見前引書一八五頁）他又說：『正與負是二而一的，不論取那一方作正，那一方作負，都

是沒有差別的。』(見同書三一四頁) 此外，昂格斯所發表了這類見解的話還有許多，此地無須一一備引。總之，在辯證法上看來，所謂『正負』『陰陽』『上下』『左右』『長短』『大小』『老少』『生死』，乃至『東南西北』等等名詞，無一不是相對的；換句話說，牠們各自都是互相關係的，同時又都是可以互相轉變或互相代替的；並非有固定而不變易的位置。照這樣說起來，我們就可知黑格爾的辯證法的公式裏面所謂『正之後有反』這一句話，也不過從慣例上說出一種便利的話頭罷了；然而我們未始不可以照自己的意思開首就說『反之後有正，』並且把黑格爾的『正——反——合』這一個公式改爲『反——正——合』的另一個公式呢？不然的話，假定我們以爲黑格爾是這樣說，因此，我們也不得不照樣說；那麽，望文生義，好像『膠柱鼓瑟』一樣，未免太固執不通吧。然據我個人的研究，以爲黑格爾的『正——反——合』這一個公式，固然是要表現出世界上的一切事物現象都有矛盾性（或稱兩極性）——『正』與『反』或『反』與『正』，然而牠的全部思想系統中之根本定律，實在講起來，還是在於『合』之一字：明顯的說，牠還是在於『否定之否定』這一個命題；更明顯的說，牠還是在於所謂『揚棄』這一個意義。因爲無論『正』碰着『反』也好，或『反』碰着『正』也好，牠們都會發生『合』的作用，都會產生『否定之否定』的形態，並且都可以依所謂『揚棄』這一個意義促成牠們發展而綜合起來再達到更高階段的境域的緣故。照這樣說起來，『正』與『反』或『反』與『正』能否綜合，祗觀牠們

是否有相互關係及相互拒斥的作用而定的。惟其是相互作用的，故牠們就沒有孰者爲因孰者爲果之可言。昂格斯對於因果關係也有一段之解釋他說：『當我們來觀察運動的物質時，我們首先就要看看各個運動與各個物體之互相關係，他們是互爲條件的。』(見前引書一九五頁）他更明白的說：『同一與差異——必然與偶然——原因與効果——這都是矛盾中的二要素，假如分開來看，他們是可以互相變通的。』(見同書三一三頁）由此就可知『正』與『反』都是可以爲因，同時又都是可以爲果，不生什麼差別了。

第五點，極爲重要。據我個人的研究，以爲辯證法自身不是也具有內在的矛盾。怎麼樣說呢？因爲辯證法上所謂『矛盾，』祗是指一切事物間之相互關係而言，並非指各個事物本身而言。設使各個事物獨立存在，那麼，彼此不發生相互關係，還有什麼『矛盾』之可言呢。這譬猶愛因斯坦(Einstein)的『相對論』(Relativism) 一樣，牠所謂『相對，』是將時間相對化，將空間也相對化，把時間與空間統一起來的一種主張；但是牠並沒有否認時空的合一是絕對的。愛因斯坦自己說過：『空間中沒有絕對關係，時間中也沒有絕對關係，而空間——時間却有絕對的關係。』(愛氏曾於一九二一年五月在王城大學 Princeton University 講演的「相對論大意」第三十三頁）由此可見『相對論』並非不承認絕對性的。然而近來有些人一聽到『相對』兩個字之後，就造出一切相對的結論，以

爲愛因斯坦的『相對論』也是相對的。這些人持這種論調，有無別的用意？姑置勿論。但是在學理上看來，這種論調，是很誤謬的。同一道理，我們若因辯證法之契機是在於『矛盾』，就說辯證法自身是也具有內在的矛盾，那麼我們也是陷於同樣的誤謬。惟其如此，故我研究辯證法的結論是：辯證法自身是沒有內在的矛盾。但是這僅是指辯證法自身而言的；至於一種辯證法與另一種辯證法相對立的時候呢，牠們却是相對的；換句話說，牠們却是互相矛盾的。張彭年先生說：『辯證法之原理不特可以解釋一切事物，而且可以解釋辯證法之本身，因其本身也在發展過程中的，自非遵守着發展之法則不可。』（見前引文）張彭年先生的這幾句話，就是指一切辯證法是互相矛盾着而又互相消解着，然後再產生出一種更高階段的辯證法而言的，並非指唯一種辯證法本身的本質而言的。昂格斯也說：『運動形態之變化是個過程，這過程至少要發生在兩個物體之間，其中有一個物體必然失去某種質量運動（例如熱）之固定數量，而另一個物體則取得另一種運動（例如機械運動電化學分解）之相等量。因此，在這裏性質與數量是互相符合的。直到現在還沒有能夠在一個個別的，孤立的物體中使某種形態的運動變成另一種形態之運動。現在我們所說的只限於無機物體。這種定律也可同樣地施用於有機物體中，然其情形却異常地複雜錯綜，到現在還不大能夠進行其數量的測計。』（見前引書：一一一——一一二頁）照昂格斯的這幾句話看來，更可知一切事物——連同辯證法也在其

內——之中有一個事物與另一個事物互相對立的時候，這兩個事物必定發生互相矛盾；但是任何一個事物——辯證法不能夠除外——單獨孤立的時候，這一個事物自身決不是具有內在的矛盾。但是要注意的世界上的任何一個事物都各是一個過程；是一個發生，消滅，運動，變化的東西；因此，牠總是脫不了與其他任何一個事物發生相互關係而惹起相互衝突相互矛盾的狀態。惟其如此，故辯證論者以為某一個事物戰勝了另一個事物的時候，那一個戰勝的事物即刻又就變為牠自己的『掘墓人』了。這就是因為那一個戰勝的事物後來不久又有另一個更優勝的事物出來與之鬥爭而使牠消滅，故稱之為牠自己的『掘墓人』。然而所謂『掘墓人』，並非指那一個事物自身本來具有內在的矛盾而言，乃仍不外乎指兩個事物的相互關係而言的。總之，一種辯證法與另一種辯證法相互對立的時候，牠們之間有無發生相互矛盾是一個問題；而每一種辯證法單獨孤立的時候，牠自身有無具有內在的矛盾是另一個問題。就前一個問題而論，徵諸過去自亞里士多德 (Aristotles) 起一直至黑格爾止，廣汎的說，自德謨頡利圖 (Democritus) 起一直至馬克斯止，甚或至列甯 (Lenin) 止，他們的辯證法都是認識論發展史上之各個階段，並且前一個階段與後一個階段都是相互關係着而又相互矛盾着；經過了彼此相互鬥爭而相互消解之後，再產生其次另一種更高階段的辯證法：這樣的一階段復一階段推動前進下去遂產生到今日為止的所謂最高階段的唯物的辯證法。過去

既然如此，難道今後不是這樣嗎？就是昂格斯大唱『哲學之末運』他也不過指出哲學之體系還一個東西到了黑格爾的手裏而可以宣告終結罷了；並非說哲學的方法到達黑格爾的辯證法已經『登峯造極』的意思。（參照本書第三章第二節）設使是這樣的，那麼爲什麼在黑格爾之後還有所謂馬克斯的辯證法之出現呢？在馬克斯之後爲什麼還有所謂列甯的辯證法之產生呢。然則在列甯之後或同時焉知不是同樣的再有什麼新辯證法之發明呢？雷通羣先生說得好：『……也許後來更有新出的什麼法』（見雷序）由此可見今日的所謂『唯物的辯證法』也不過是認識論史上之一個階段的辯證法罷了；還不算是最後的一個頂高階段之辯證法。請以列甯的辯證法爲例罷。列甯的辯證法，也不過是一種特殊的形態之辯證法，還不算是最後的一個頂高階段之辯證法。爲什麼呢？因爲列甯的辯證法是一種無產階級的辯證法的緣故。據列甯的見解以爲資產階級的辯證法（指馬克斯以前之一般辯證法而言，在馬克斯看來，簡直不過是辯證法的一種特殊的情形。見Lenin, Zur Frage der Dialektik）這樣說起來，列甯自己的辯證法，在我看來，豈非不過是辯證法的一種特殊的情形而可以稱之爲『無產階級的辯證法』嗎？換句話說，因爲列甯的辯證法祇是適用於蘇俄社會的特殊情形之下，尤其祇適用於目前的蘇俄無產階級專政的時代，而不適用於任何社會的特殊情形之下的緣故。如果將來的蘇俄到達於無所謂無產階級專政的時代，換句話說到達於人類的階級完

全消滅的時代，那麼，列甯的無產階級的辯證法豈還適用嗎？到了那時候，我諒蘇俄必定會有另一種新形態的辯證法之發見。這是單就時間的方面而言的；至於空間的方面呢，我以為這也是這樣的。具體的說，列甯的辯證法，祇是適用於蘇俄的社會而不適用於目前的中國社會的特殊情形之下的。然則目前的中國社會所應該採用的唯物的辯證法（現在姑且也叫做『唯物的辯證法』）究竟是那一種形態的唯物的辯證法呢？關於這一個問題，留待後面連同本書所應用的唯物的辯證法究竟是那一種唯物的辯證法這一個問題一併說明。至於現在呢，我姑先普遍的說句話，認識方法——辯證法——自身，如同思想形態之必然的進化一樣，也是必然的進化的。（關於這一點，我曾經在本書第三章第三節裏面說過了。）然而這是如上面所說單指一切辯證法的相互關係而言的；至於每一種辯證法自身呢，我仍舊堅持的說牠自身決不是具有內在的矛盾；換句話說，每一種辯證法自身是絕對的，是有普遍妥當性與必然性的。明乎此者，方纔可以與言辯證法之本質。

綜合我在上面所解答的五點，可以得一個結論：辯證法是可以認為已成定律。但是所謂『已成定律』一語，是相對的同時又是絕對的。就相對的方面而論，就是因為一切定律都是運動與發展的而且彼此相互關係的，所以牠們是相對的。就絕對的方面而論，又就是因為每一個定律自身不是具有內在的矛盾，所以牠是絕對的。況且相對與絕對的區別也是相對的。在客觀的辯證法看來，絕對也

包含在相對之中，決不是像主觀主義者，懷疑主義者，與詭辯派學者以爲『相對』只是相對的，並且排斥『絕對』一樣。杜畏之先生說得好：『相對性寓於絕對性中，相對性又包含了絕對性，這一個宇宙性質之兩極是相入相容的』（見前引書五九一頁）由此可見一切事物間之相對性，並不妨礙絕對性；反之，絕對性却是由相對性中統一過來的。同一道理，我們也可以說『相對定律』並不妨礙『絕對定律』；反之，『絕對定律』却是由種種『相對定律』中統一過來的。惟其如此，故辯證法不消說可以認爲『已成定律』——『絕對定律』；就是卽使牠是一個『相對定律』，然而牠的『絕對定律』也早已包括在『相對定律』之中了，決不致始終祇是一個『相對定律』。總括說一句，辯證法是一個『相對定律』，同時又是一個『絕對定律』或『已成定律』。但是在個別 孤立的唯一種辯證法自身看來，這一種辯證法是絕對的，並且可以認爲『已成定律』。

上面幾段所述的話，就是我個人對於辯證法可以認爲『已成定律』的一種主張，也就是對於張東蓀先生所提出的關於辯證法的各問題卽各難題的一種解答；並且也就是對於雷通羣先生的序言第四段後半部份所提出的關於『絕對性的眞理』與『相對性的眞理』這兩個命題之一種引伸。因爲雷先生的立場是很對的，但是他的措辭過於簡略，驟觀之似乎有些與張東蓀先生所提出的第五個問題相接近，所以我爲避免誤會計，則不得不加以引伸的。至於我的論調究竟對或不對呢？我還不

敢自決。現在我姑不管我自己的論調對或不對，然而我自問總算經過了一番愼思明辨之後，認定辯證法尤其認定唯物的辯證法可以作爲『已成定律』而纔敢把牠拿來應用之於本書之上；決非像張東蓀先生所指摘的『不思之甚』吧。固然張先生的這一句話，並不是指我一個人而言；然而現在我個人旣是要應用唯物的辯證法來做本書的基礎，那麼我當然會在張先生的稱謂之列而不容除外的。惟其如此，故我不得不在我個人的職分範圍之內把張先生所提出的這幾個難題嘗試的解答一下；究竟對或不對？還請張先生不吝賜教。除此之外，還有些學者對於『辯證法』這一個譯名認爲譯得不妥當；他們以爲寧可把"dialektik"一語譯做『對演法』。這個問題，姑留待國內譯名統一專家再來解決；但是現在我因爲『辯證法』這一個譯名沿用已久，人所習知，姑仍其舊罷了。

以上所述的話，驟觀之，似乎是本書題外的問題而有捨教育而談哲學尤其祇談辯證法的嫌疑，好像『喧賓奪主』一般。然而辯證法旣是本書的基礎，因此，這個根本問題，若不先行解決；換句話說，辯證法這個定律，若不先行確立，那麼，本書的根本立場，也就容易發生搖動的。惟其如此，故我對於張東蓀先生所提出的關於辯證法的各問題卽各難題，更不得不謀其所以解答的。第一個問題——辯證法能否被認爲『已成定律』這一個問題——已經解決了；其次所要解決的第二個問題就是要問『唯物的辯證法』是不是一個危險的東西。我在前面所說，有些朋友們稱本書有危險性；他們除掉祇

看到馬克斯及其『唯物史觀』的字樣外，還有祗看到『唯物的辯證法』這一個名詞。固然我在前面對於他們的誤會已經聲辯一過了；然而那時候所聲辯的話祗是說出本書沒有絕對的危險性與絕對的保守性，並且說出任何著作都會具有『革命』與『保守』之兩極性而未曾說到『唯物的辯證法』及『唯物史觀』並不是一個有極端的危險性的東西。惟其如此，故現在我要繼續上面所解答的第一個問題之後，再具體的把剛纔所提出的第二個問題連同所謂『唯物論』與『唯物主義』乃至所謂『唯物史觀』等名詞一併討論一下罷。

論者有以為教育哲學如同『道德哲學』或『人生哲學』一樣；分開來說，道德哲學或人生哲學是研究『什麼是道德？』『什麼叫做善？』及『怎麼樣做個有道德的或善的人？』等等問題，而教育哲學是研究『怎麼樣教人去做個有道德的或善的人？』的一個問題；因此，無論道德哲學或人生哲學也好，教育哲學也好，牠們都應該以『唯心論』或『觀念論』為出發點，而不應該以『唯物論』或『唯物史觀』為根據。如果教育哲學是以『唯物論』或『唯物史觀』為出發點與根據，那麼，牠就會驅使教師教青年走於物質之一途，而忘却精神之存在與重要；結果呢，遂致道德淪亡，人格破產，其危險是不可勝言的。惟其如此，故真正的教育哲學是必須以道德教育與人格教育為依歸，而以生產教育與科學教育為手段。設使本書是以『辯證法』為基礎，那麼，牠也必須應用『唯心的辯證法』而不應該採用『唯物

的辯證法』。

凡持上面所舉的這種論調的學者們，祗知其一而不知其二的。殊不知凡是教育哲學無一不是以道德教育與人格教育爲依歸的。因爲教育這一種作用無非是要教人『從一個現實的人提高到理想的人』的一件事。可是要知道的，就是我們要教人『從一個現實的人提高到理想的人，』那麼，我們也應該拿『現實的人』來做個出發點，使人們一步一步的向前進展，然後提高到某種程度的『理想的人。』然而我們決不可開始就提出一個『至高理想』——『至善』——的標準，使一切現實的人一律的卽刻到達這個標準，以爲這就是道德教育與人格教育。同時要注意的，如我在本書第三章第二節裏面所說，教育哲學與『教育』這一種作用是有區別的。具體的說，『教育』這一種作用多少是要被教育者——學生——知道『人怎麼樣變成一個好人或有用的人？』然而教育哲學祗是要教育者——教師——知道『怎麼樣教學生去做一個好人或有用的人？』惟其如此，故『教育』這一種作用可以說是教育行動，而教育哲學簡直不過是一個觀念形態罷了。明顯的說，『教育』這一種作用有些部份是被教育者——學生——的工具，而教育哲學簡直祗是教育者——教師——的工具罷了。美國教育界稱杜威爲『教師之教師；』這一句話固然是指杜威的人格而言，但是杜威著了一部『教育哲學』——民本主義與教育——給一般教師做一個指南針或嚮導者，也未嘗不是一個理由。

現在我不再說『教育』這一種作用究竟怎樣進行，姑讓我單說教育哲學罷。論列於次：

原來所謂『教育哲學』如我在本書第二章第一節裏面所說，是研究教育的本質，意義，目的，方法，與價值之一種學問。如果我們要研究教育的本質與意義的問題，那麼，非把教育之根元及其變質探究出來不可。就教育的根元而論，據許多實證科學者所研究的結果，教育並不是超物質超自然的東西；積極的說，牠就是物質的，就是自然之一部。不過我們因為教育事象同時又是社會現象之一種，而我們討論社會問題的時候，往往不能夠就拿『物質』一語來解釋，勢必至於非拿適於解釋社會問題的術語不可；在孫中山先生稱之為『民生』，在馬克斯稱之為『社會生產力』。惟其如此，故我以為教育的本質是『民生』或『社會生產力』。孫中山先生說：『生是宇宙的重心，民生是人類歷史的重心。』他又說：『一切生物都是生元所造成，……』(見孫文學說)孫先生所謂『生』所謂『生元』，實際就是物質的生命；而所謂『民生』不外乎，如孫先生自己所說是『人民的生活，社會的生存，國民的生計，羣衆的生命』一句話，就是『人類社會的生命』。再短簡的說，所謂『生』，所謂『生元』就是『物質』；所謂『民生』就是『社會』。若借用馬克斯的話來說，前者就是『物質生產力』，後者就是『社會生產力』。復次，孫先生所謂『一切生物都是生元所造成』這一句話，就是指出一切物質都是有生命的意思。照近代自然科學者的研究，以為不但屬於有機物之動物與植物沒有嚴密的界限，例如一種

『植蟲』(zoophyte)。可以叫做『動物』，又可以叫做『植物』，有人把牠譯做『動植物』；所以現在學術界對於一切有機物統稱之爲『生物』。不但動物與植物是這樣的，就是有機界與無機界之間也很難有嚴密的界限之可分。極端的說，一切物質都可以稱做『生物』。因爲一切物質都是運動與發展的東西，不過牠們的發展的階段不同罷了。黑格爾說：『沒有物質便沒有運動，所以沒有運動也沒有物質。』(見黑格爾著自然哲學六七頁)惟其如此，故孫先生以爲一切生物都是生元所造成。在這種意味上看來，所謂『生』，所謂『生元』，乃至所謂『生命』等等，都不外乎是物質的運動與發展的意思。同時，我們可以知道孫先生所謂『生是宇宙的重心』這一句話，實際是包含着『物質是宇宙的重心』的意思。然則孫先生爲什麼不說『物質』而說『生』呢？這就是因爲孫先生唯恐人們迷信第十八世紀法蘭西的機械的唯物論把物質看做靜止的，死寂的，固定的，既成的東西，所以他除掉他自已採用達爾文(Darwin)以後的發展論的唯物論把物質看做運動的，生長的，變化的，未成的東西外，對於宇宙的重心不稱之爲『物質』而稱之爲『生』。究其實，孫先生在宇宙本體論上並非不主張『物質』，乃是不主張『死的物質』；至於『生的物質』呢，仍是孫先生的宇宙本體論上的重心。不但孫先生是這樣的，就是馬克斯對於他自已的宇宙觀與世界觀不肯沿用『唯物論』或『唯物主義』的名稱而另用『唯物史觀』，也不外乎此。

論者聞我言，或者以為信如子言，然則要問孫先生為什麼又說『民生為社會進化的重心，社會進化又為歷史的重心。歸結到歷史的重心是民生不是物質。』呢？（見民生主義第一講）關於這一句話的問題，我曾經在本書第三章第三節裏面討論過了，此地無須復述。現在所要說的，祇是我以為孫先生在這一句話裏面也祇說出『歷史的重心是民生不是物質』，並未說到『宇宙的重心不是物質』的話。總之，孫先生的唯一意思，是在於把世界上一切事物——無論自然方面也好，或社會的方面也好——都看做運動與發展的東西；因此，他對於宇宙的方面不稱之為『物質』而稱之為『生』；對於社會的方面不稱之為『物質』而稱之為『民生』。究其實，在運動與發展的意味上看來，孫先生豈不知道『物質』與『生』或『民生』同是一元的東西嗎？惟其如此，故本書有些地方以『唯物論』為根據，決不會與全部的『孫文學說』相衝突的。況且教育現象雖則同為社會現象之一種，然而牠並非是純粹的社會現象，乃是其中還包含有許多自然現象的。因為教育的對象是個人；而所謂『人』是社會之一員，同時又是自然之一部，尤其在原始時代的人可以說完全是自然的。惟其如此，故在社會的方面看來，教育固然是要以『民生』為出發點；然在自然的方面看來，教育却非顧到『物質』問題不可。更進一步說，所謂『民生』與所謂『物質』，實在講起來兩者又是分不清楚的。例如孫先生每說『民生』——處處不離衣食住行；而衣食住行，又不外乎是『經濟生活』，質言之，也不外乎是『物質』。據我

個人的見解、所謂『民生』所謂『物質』，都不過是名詞的問題；至於這兩個名詞有無危險性呢，這是祇視我們把牠們當做什麼東西看待而定的。如果我們如同孫先生一樣，把『民生』或『物質』看做一個運動與發展的東西，那麼，我們無論叫牠為什麼，都是無妨的；設使不然，那麼，我們雖則力斥『物質』一語而採用超物質或超自然的這一類名詞，例如所謂『理性』或『理念』等，也是沒益的。

原來『物質』或『自然』這個東西，是清潔無垢的，換句話說，牠本來無善惡之可言。因此，那一個屬於自然的一部之所謂『自然人』，也是這樣的。但是我並非像孟子主張『性善』，像荀子主張『性惡』，像楊子主張『性善惡混』，乃是要主張人性最初本來不知有所謂『善惡』；而所謂『善惡』，是後來隨社會組織之變遷而起的。盧梭（Rousseau）說：『一切東西，離開自然的時候，都是善的；然一入人的手中，就變成為惡了。』我們可以變換的說：『一切東西，最初無所謂善惡；然一入社會裏面，就分成為善惡。』具體的說，譬如小孩子，他最初是一個活動的動物：他一看見什麼事情，總想去做，不待命令或強迫，更不知道有所謂『勤勞』與『懶惰』之對立的觀念。但是他到了小學校的時候，因為聽見教師說『小孩子應該勤勞』這一類話，於是他纔知道所謂『勤勞』的對面還有一個所謂『懶惰』的觀念之存在；結果呢，遂使這個小孩子的固有的心態分裂為二：一是『勤勞』，一是『懶惰』。如果這個小孩子的後起的心態之前一半戰勝後一半——『勤勞』戰勝『懶惰』，那麼，他是好孩子；否則，他是壞孩子。又

如小孩子，最初是一個率直的動物；他一遇見什麼人總想去合作，也不待命令或強迫，更不知道有所謂『誠實』與『欺詐』之對立的觀念。但是他到了小學校的時候，因為聽見教師說『小孩子應該誠實』這一類話，於是他纔知道所謂『誠實』的對面還有一個所謂『欺詐』的觀念之存在；結果呢，遂使這個小孩子的固有的心態又分裂為二：一是『誠實』，一是『欺詐』。如果這個小孩子的後起的心態之前一半戰勝後一半——『誠實』戰勝『欺詐』，那麼他是個善人；否則，他就是個惡人。斯巴達教育教小孩子偷竊他人的東西或欺詐，遂養成一般祇知忠實於斯巴達國家之國民，就是這樁道理。反之，如果我們對於一班天真爛漫之小孩子故意的提示出所謂『勤勞』，『忠實』，『克己』等等觀念，矯揉造作，遂養成『懶惰』，『欺詐』，『損人』等等反對的觀念也在於不可知之數。由此可見我們若不先行研究人性與教育之本質而漫言道德教育與人格教育，不但無益，並且有損的。然而我的主張，並非說道德教育與人格教育是不必要的；實在講起來，當此『勤勞』與『懶惰』，『誠實』與『欺詐』相對立相矛盾之今日的社會，非越需要道德教育與人格教育不可。不過我以為道德教育與人格教育不可單靠着提出幾個抽象的名詞而歸納之於『唯心論』或『觀念論』上所謂『理念』或『理性』的概念之下使人去追求就算了事；然必須先從人性與教育之本質上研究起而把握其現實的意義，然後再一步一步的使人性擴大向着『理念』或『理性』的境域而進行的。具體的說，教育哲學就是要教師先以現實

的『自然人』爲出發點，把他看作運動的，生長的，變化的，未成的東西；然後再栽植之，陶鑄之，使他型成爲一個理想的『社會人』。惟其如此，故教育哲學，在教育的本質上，對於自然的方面應該採用『唯物論』；對於社會的方面，應該主張『民生』或『社會生產力』。同時，惟無論自然或社會都是運動與發展的東西，而所謂『運動』與『發展』，又不外乎是時間與空間之推移與變遷，故教育哲學之研究，更不可不從歷史上去觀察而採用所謂『民生史觀』或『唯物史觀』。總之，所謂『唯物論』，所謂『民生史觀』或『唯物史觀』，不但沒有危險性，並且在教育的本質上看來，祇有採用牠們之一途。

復次，如果我們要研究教育的目的與方法的問題，那麼，一方面必須研究爲什麼及怎樣發展教育之本質，一面又必須記述當該民族及其歷史之生活上的特殊狀況與事情。就前一方面而論，教育哲學是研究關於規定教育目的，製定教育宗旨，整理學制系統，設置教育機關，編製課程標準，選擇教育材料，安排教育方法，釐定訓育方法等等的各形式之自己法則性。這種法則性之中，當然是包含有種種教育問題——例如道德教育，人格教育，科學教育，生產教育等等問題。但是我們規定這等等教育問題的各形式之自己法則性的時候，又必須要照顧到教育之本質；換句話說，各種教育的形式之自己法則性，就是存在於教育的本質本身之上，並非在教育的本質之外的。譬如道德教育與人格教育罷，所謂『道德，』所謂『人格，』都是有一種本質之存在；不拘其唯心論者或唯物論者都是這樣說，

理無二致的。反過來說，無論唯心論者或唯物論者也都是熱心的要提倡道德教育與人格教育，兩者決非互相歧視的。不過唯心論者是主張精神爲道德或人格之本質，並且以爲道德教育與人格教育必須先行於其他種種教育；他們似乎以爲道德教育與人格教育的問題一經解決，那麼其餘一切教育的問題都可以迎刃而解了。然而唯物論者則不然；他們是主張民生或社會生產力爲道德或人格之本質，並且以爲若非先行解決民生教育或社會生產教育的問題，則道德教育與人格教育都無從而進行的。惟其如此，故唯心論的教育，開首劈頭就提出許多道德格言與人格信條以作一切教育之規範；並且認牠們是絕對的，因爲唯心論者認定這些格言與信條都是發生於人類精神上的良心或無上命令之中，所以牠們是絕對的。然而唯物論的教育，最初先要解決社會問題，然後再根據社會情形來製定若干道德格言與人格信條以作一切教育之輔助；並且認牠們是相對的，因爲唯物論者認定這些格言與信條都是時間與空間的產物，所以牠們是相對的。由此可見唯心論的教育與唯物論的教育之所以有差別的，並不在於有無注重道德教育與人格教育，乃是在於這兩種教育的出發點之不同；因此，牠們就沒有孰者有危險性孰者無危險性之可言。

現在姑且退一步說，唯物論的教育固然有時是以生產教育與科學教育爲中心；然而唯物論尤其民生史觀的教育哲學是要教師在實施生產教育與科學教育的時候，如同實施道德教育與人格

教育一樣，也必須以教育之本質爲根據與出發點的。具體的說，生產有何意義？生產與生產力有何關係？生產的目的何在？科學從何而發生？牠有何用處？我們需要那一種科學？此外問題還多，不遑枚舉。這些問題，若不先行解決，那麼，就無從提倡生產教育與科學教育；所提倡的，也不過是一種空空洞洞的教育制度，直等於紙上空談罷了。然則我們將怎樣去解決這些問題呢？這就是如剛纔所說，我們必須先研究教育之本質及社會之狀況；等到明白了教育之本質何在及社會之狀況怎樣，然後再來講生產教育與科學教育的設施，纔有眞正的生產教育與科學教育之可言。不然的話，我恐今後中國所提倡之生產教育與科學教育，實無異於自前清迄今所提倡之職業教育，實利教育或實用主義的教育，科學教育等一樣，依然沒有效果的。不但生產教育與科學教育是這樣的，就是其他一切教育也都有同樣之性質；舉一反三，可不復贅述了。

以上所述的話，是關於教育的目的論與方法論上的一方面任務的問題。至於牠的另一方面任務的問題呢？實在講起來，這一方面的任務就是附麗於前一方面的任務的裏面，可以無須多說的。具體的說，上面所謂教育之本質及社會之狀況，實際就是當該民族所有的教育之本質及當該民族歷史之社會生活的特殊狀況與事情。總之，捨掉時間與空間，就沒有抽象的教育之本質及普遍的社會之狀況之可言。惟其如此，故我以爲明白了前一方面的任務，那麼後一方面的任務，自然而然的會隨之

而明白，也無須多說了。

最後，關於教育的價值的問題，究竟怎樣解決呢？這個問題，我曾經在本書第七章第一節裏面解說得很清楚，此地無須復述。現在我可以再追加的說一句，唯物論或民生史觀的教育哲學，決沒有妨礙於教育的價值之說明；在另一方面看來，反而這種教育哲學的教育價值論較諸唯心論的教育價值論更為澈底些。

綜合上面幾段所說的話而觀，所謂『唯物論』，所謂『民生史觀』或『唯物史觀』，對於教育的本質，意義，目的，方法，價值等的任何一方面，都沒有妨礙的。我們若肯平心的去觀察與善意的去批評，那麼，我們就會覺得唯物論及民生史觀或唯物史觀的教育哲學較諸唯心論及唯理史觀的教育哲學，其健全之程度，祗有過之無不及的。但是論者常懷着恐怖的觀念，以為唯物論是偏狹的；唯物史觀是危險的；合言之，兩者都是狂暴的，唯利是圖，或唯物是惑的東西。這種疑慮，實不啻『杞人之憂』了。就本書而論，況且本書所應用的唯物論，並非是純粹的唯物論或機械的唯物論——第十八世紀法蘭西的唯物論與第十九世紀自然科學家的唯物論，乃是一種現代辯證法的唯物論或唯物的辯證法；尤其不就是一般所謂唯物的辯證法，乃是另一種形態之唯物的辯證法(關於這一點，以後再說)，那是更不足憂慮的。因為辯證法的唯物論或唯物的辯證法，無論對於社會現象或自然現象總要把牠看做受

着牠本身之天然法則的支配，在發展的過程中而再向前進展的緣故。就道德而論，牠是社會現象之一部；就人格而論，牠是自然之一部，因此，牠們也都是受着道德或人格本身之天然法則的支配，在發展的過程中而再向前進展的。惟其向前進展，故牠們愈進展而愈接近於理想之境域，遂變成爲最高尙的道德或最完全的人格。這就是前面所謂『教育是將現實的人提高到理想的人』的意思，也就是本書第七章第三節裏面所謂『由個別的個人推移到特殊的個人，再由特殊的個人推移到普遍的個人或社會化的個人』的意思。再具體的說，這就是中華民國教育宗旨裏面所指示的『由人民生活，社會生存，國民生計，民族生命，經過民族，民權，民生三主義，促進到世界大同』的意思，這樣看起來，就可知唯物的辯證法的教育哲學，祇是有幫助着個人人格與人類道德之發展，決不致有什麼阻礙的；因此，牠有何可慮之有？不但不足慮的，並且在所必需的。

再進一步說，本書是『一般教育哲學』，同時又是『特殊教育哲學』。（按我曾經在本書第二章第一節裏面稱純正哲學爲『一般哲學』，稱教育哲學爲『特殊哲學』，那是哲學上的分類。但是現在我仿克里克分教育哲學爲『一般教育哲學』與『特殊教育哲學』，這是教育哲學上的分類。兩者是不可以不別。）具體的說，本書一方面是研究社會及其根元——人的根本形式之生活——上的教育之普遍妥當的合法性；他方面不但是記述各形式之自己法則性，並且記述中國民族及其歷史之生

活上的特殊狀況與事情。惟其如此，故本書一方面是以『民生史觀』或『唯物史觀』爲基礎，他方面是以『三民主義』爲立場。這兩方面的任務是可以包括教育哲學之全部——教育的本質，意義，目的，方法，及其價值而無遺的。設使不然，本書好像克里克的教育哲學在形式上固然主張教育哲學有『一般教育哲學』與『特殊教育哲學』之分，然而牠祇是一部特殊教育哲學——教育本質觀，那麼，牠就有流弊了。爲什麼呢？因爲如果教育哲學是以全部的教育事象爲研究之對象，那麼，牠能夠包含着『教育行動』與『教育的觀念形態』兩方面的問題而無遺的；設使不然的話，那麼，牠不是祇有『教育行動』一方面，就是祇有『教育的觀念形態』一方面的問題罷了。惟前者如此，故牠卽使是一部唯物論或唯物史觀的教育哲學，在教育本質論上固然沒有提到什麼道德教育與人格教育問題上的話；然而在教育目的論，教育方法論，及教育價值論上却能夠充滿了許多道德教育與人格教育的觀念形態。惟後者如彼，故牠假定是一部唯物論或唯物史觀的教育哲學，不消說是有流弊的；就是一部唯心論或唯理史觀的教育哲學，牠也難免有危險性的。再具體的說，惟後者祇是有『教育行動』一方面問題——教育本質論，故卽使一部唯心論或唯理史觀的教育哲學說了許多道德教育與人格教育問題上的話，然而這些話是不切於實際而近於玄妙了；或者祇是有『教育的觀念形態』一方面的問題——教育目的論，教育方法論，或教育價值論，故卽使一部唯心論或唯理史觀的教育哲學也說

了許多道德教育與人格教育問題上的話，然而這些話又是缺乏根據而近於虛構了。例如克里克的教育哲學似乎是犯着第一種毛病，而梅斯爾的教育哲學似乎是犯着第二種毛病。然而本書既不是像克里克的教育哲學祇側重於教育本質論的一方面，又不是像梅斯爾的教育哲學祇側重於教育價值論的一方面；乃是以全部的教育事象為研究之對象而包含有『存在』與『當為』的兩個問題，並且要依唯物的辯證法去求出『存在』與『當為』間之內在的關係而得到其統一性與一致性。惟其如此，故本書雖則是以『唯物論』及『民生史觀』或『唯物史觀』為出發點與根據，在教育本質論上沒有討論到道德教育與人格教育問題上的話，然而在教育目的論，教育方法論及教育價值論上到處明顯的或暗示的充滿了道德教育與人格教育的問題；尤其本書第七章第三節——『個人與社會』——一項就是本書的道德教育論與人格教育論，也就是教育哲學上的終極的目的。謂予不信，讀者諸君把牠仔細的檢點一下，自會明白的。現在我為讀者諸君瞭解計，再把我最近讀書所得的一些材料補充於後，以資參考罷。

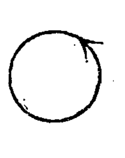
據朱謙之先生的研究，他以為黑格爾的學說是一種『循環輪化說』，並不是『直線進化說』或『縱線進化說』。朱先生一面引用俄人素羅堅的話（見前）作證，一面拿黑格爾自己的話及孔德(Comte)的學說與列甯的話來解釋。（參考廣州中大現代史學第一卷第二期一三——一五頁）

關於素羅堅的話，我在前面已經略評一過了，此地無須復述。現在所要討論的，就是我覺得朱先生稱黑格爾的學說並不是『直線進化說』或『縱線進化說』，固然是很對的；但是朱先生以爲牠是一種『循環輪化說』，却是還有商榷之餘地。怎麽樣說呢？據我個人的見解，我以爲所謂『循環輪化』是『週而復始』的意思。可是黑格爾的『正——反——合』的公式雖則在『合』的裏面有『正』又有『反』的成分，然而一經綜合之後，那種後起的矛盾——『正』與『反』——之中，一方面固然含有多少以前的『正』或『反』的成分在內，可是牠不就是以前的『正』或『反』那一種原有的東西。惟其如此，故黑格爾的學說與其像朱先生說牠是『循環輪化』，始終把發展的歷史看作圓狀的運動；甯可像列甯說牠是『螺旋體系』，接近無限而行的一個曲線。我曾經對於"revolution"一語的"re"這一個接頭語解釋過了，我以爲"re"一字是『再』的意思；但是所謂『再』，並非『復歸原位』，乃是『推動前進』之義；詳細的說，牠不是循環論上所謂『從某一出發點而復歸於某一出發點』，乃是辯證律上所謂『從「正」與「反」對立的消滅中必然地生出新變化』的意思。因此，所謂"revolution"，就是在"evolution"之上，『再謀發展』，『再求發達』，或『再加進化』的意思。（見拙作論嬗變與突變一文——厦大學報第一卷第二期三一頁）我的這幾句是可以拿來在此地作爲我個人對於黑格爾的學說之說明；現在我爲明暸計，再圖解如下：

(甲圖)……直線或縱線進化說

這一條線就是如孔德所說好像『流水』一般沒有時候休息的，也不會重複的，也沒有逆轉的。惟其是像『流水』一般沒有時候休息的，故牠是無始無終的。但是惟其不會重複的，也沒有逆轉的，故牠又是不相貫串的。現在一方面若把這條線的任何一端伸長起來，那麼任何一端無論伸長到什麼田地也永不會有窮境的，所以牠是無始無終的；然他方面若把這條線分割為一片一片或一段一段，那麼前一片與後一片或前一段與後一段從矢狀表示沒有貫串的關係而各自成一片或一段的。

(乙圖)……循環輪化說



這一個圓圈就是朱謙之先生稱黑格爾的學說為圓形運動的圖式。這個圖式，驟觀之，似乎也像『流水』一般沒有時候休息的，然而牠跑來跑去總離不開這個圈；況且在這個圈上從任何一點起照矢狀跑去，最後總會與那一點相碰，那麼就是『週而復始』的形狀，也就是有始有終的意思。但是若把這個圈線分割為一片一片或一段一段，那倒是不像(甲圖)所指示的直線之各割片不相貫串；因為(甲圖)的

各割片可以各自成爲一片或一段，但是這個圓圈上的各割片不能夠獨立，除非在一個圈上纔能夠成爲一個曲線的緣故。

(丙圖)——螺旋發展說

這一條螺旋狀線就是列甯稱黑格爾的學說爲螺旋體系的圖式。這個圖式，一方面牠是與(甲圖)所指示的直線相同；具體的說，卽牠看是好像『流水』一般沒有時候休息的，並並且是無始無終的。然他方面牠又是與(乙圖)所指示的曲線相同；具體的說，卽牠若分割爲若干片或段，那麼每片或每段從矢狀表示不能夠獨立，除非在原有的曲線上纔能夠成爲原有的曲線之一部份。

綜合上面的三個圖式而論，祗有(丙圖)能夠兼(甲圖)與(乙圖)的長處而沒有牠們的短處。固然朱謙之先生稱黑格爾的學說爲『循環輪化說』而以爲牠却是『非週期』的循環輪化說的模型；然而據我個人的見解，以爲朱先生既稱『循環』又說『非週期』是自相矛盾的。因爲所謂『循環』既如前面所說就是『週而復始』；而所謂『非週期』剛剛與此相反，却並非『一往一復，輪迴無已』的意思的緣故。黑格爾的辯證法，決不是循環往復的輪迴，而是更高的發展。照黑格爾自己的說法，就是：『卽自的』(an-sich: in itself, implicity)，『對自的』(fur.sich: for itself, by itself)及

『卽自且對自的』(an-und-für-sich: in and for self)三個階段這就是『正——反——合』的公式的內容。什麼是『卽自的』，『對自的』及『卽自且對自的』呢？照朱謙之先生的解釋：(A)卽自的就是某物直接自身的形態，換言之，則尙未經何等媒介過程而爲未發展未顯現之 implicite 的狀態。(B)對自然就是卽自某物，依其自身發展而顯現之 explicite 的狀態，故對自的存在，實依於卽自的存在之否定而有。(C)卽自且對自的就是卽自態否定或發達之『對自的存在』於其自身之中，藏有超越自己而更進一步之必然性，但此進展亦依其自身之否定而有。(見廣州中大現代史學第一卷第二期二五頁)這種三個階段的辯證法，就是近人稱爲黑格爾的『正——反——合』之三段辯證法。然而所謂『三段』，祇不過是一個公式，好像代數學上的一個方程式一般；而這個公式是可以應用於事物發展之整個的過程系列上之任何一部份，好像方程式是可以應用於自極小數起迄至極大數止所有數之系列上之任何一列的數一般。具體的說，固然在事物發展之整個的過程系列上之每一部份上的第一階段是立於牠的第二階段之前，而第三階段是爲牠的第二階段之殿；然而若從同一種事物發展之整個的過程系列上前一部份與牠的後一部份互相連接的一個環的關係上看來，那麼，前一部份上之第三個階段可以說就是後一部份上之第一階段或第二階段；反之，後一部份上之第一階段也可以說就是前一部份上之第二階段或第三階段；餘可類推。總之，所謂『過程』，

』不外乎是一個連綿不斷無始無終的東西；因此，牠自身本來不能夠分割爲一片一片或一段一段的。不過我們往往爲謀談話便利計，可以姑由事物發展之整個的過程系列中僅抽出一部份並且把牠分割爲三個階段——第一階段，第二階段，及第三階段——而命名之曰『正——反——合』一個公式罷了。在這個公式上，實在講起來，若從牠的『正』之一端逆溯的或從『合』之另一端順推的伸長起來，（參照丙圖）那麼牠們都是無限的。請以數學爲證，例如一個數，若從一方面分析起來，那麼，牠可以化爲無窮小；若從他方面綜合起來，牠又可以化爲無窮大；一句話，牠的兩方面，都是無窮盡的。

照上面一段話看起來，就可知黑格爾所謂『卽自的』本來不就是一個最原始的階段；同一道理，他所謂『卽自且對自的』本來也不就是一個最終極的階段；因此，他也不過爲謀說明便利計，姑且規定出來這三個階段罷了。然則我們要問在黑格爾所謂『卽自的』這一個階段以前究竟是什麼一個更低的階段呢？我以爲這一個先存的更低的階段是有的，但是牠究竟是一個什麼樣的階段卻很難命名的；因此，我們無論把牠命名之爲X或Y都屬無妨的。然而朱謙之先生把牠命名之爲『沒自的』我是絕對不敢贊同的。據朱先生的見解，以爲『卽自』卽是有，而『有』從『無』生，『卽自』——定有實從『無』生，故從辯證法看來，黑格爾從『有』說起，是很不完全的。因爲在『卽自的』以前，原來應有『沒自的』一階段，然而黑格爾因爲不能超越當時所處『卽目的』階段來回顧到『沒自的』階段，所以只成

功了他的三分辯證法。(見前引書二四——二五頁)朱先生的前提是對的。但是他的結論是錯誤的。具體的說，朱先生以爲在黑格爾的辯證法之第一階段——『卽自的』——以前應該再添上一個階段，是對的；但是他以爲這一個新添的一個階段叫做『沒自的』那是錯誤的。怎麼樣說呢？因爲所謂『沒自』就是什麼東西都沒有，還有什麼發展到『卽自』之可能呢？我在前面已經說過了，世界上的事物祇有『推陳出新，』決非『無中生有』的。照我個人的見解，與其說『無中生有，』寧可說『有中生無』的。怎麼樣說呢？因爲我們姑必不問宇宙怎樣開始；並且也不必問牠何時開始，而我們祇要以宇宙的存在爲出發點，就是我們研究哲學之開始。設使我們要追求宇宙怎樣開始及牠何時開始，那麼我們就發出『鷄生蛋呢？』抑『蛋生鷄呢？』的奇問，而入於玄學之歧途了；這並不是研究哲學者所應取的態度。假定我們是一個宗教家姑作別論，因爲宗教家的心目中有一『神』之觀念，所以他不得不在『卽自的』以前再添上一個所謂『沒自的』——『神』——的觀念，以作造物之主。這個『神』的觀念，豈不是一個虛構的東西嗎？惟其是虛構的，還有什麼可說呢？現在姑且退一步說，我們不是宗教家，乃是要站在哲學者的立場去研究宗教哲學，也不應該如朱先生一樣設出一個『沒自的』的東西來的。請看斯賓諾莎(Spinoza)的見地，他以爲宇宙的基礎並非兩個實質，如笛卡爾(Descartes)所說，乃是一個實質，斯賓諾莎稱之爲『神』或『自然』。他認爲神等於自然，而不承認神高於自然，或在

自然之外。照斯賓諾莎的這種見解看來，也可知即使我們是一個宗教哲學者，也必須以事物的存在為出發點，而不應該以『沒自的』為根本假定的。

現在我再退一步說，朱謙之先生是一位歷史哲學者；凡是歷史哲學者一定是要把學問之研究分做幾個時期以追求其學問怎樣發展之痕跡及預測其將來怎樣進展之趨勢。惟其如此，故朱先生自己在歷史的進程中把學問之研究分做四個時期：宗教的時期，哲學的時期，科學的時期，藝術的時期；而對於這四個時期稱之為『沒自的』，『即自的』，『對自的』，『即自且對自的』四個階段。就全體而論，朱先生的這種劃分法是否適當？姑置勿論；但是單就他把宗教的時期放在哲學的時期之前而稱之為『沒自的』這一點而論，在我個人看來，覺得不但不合於邏輯，並且與事實不相符的。關於邏輯的方面的話，我在上面略為說過一點；至於詳細的說明，以後再說；現在先說事實的方面的話罷。在事實上，我們又可分做個人與社會兩方面：先述個人，譬如小孩初出胎的時候，牠是一個渾沌的狀態的東西，既不知有『自我』，又不知有『他我』，更不知在『自我』與『他我』之外有所謂『沒我』——『神』的觀念。等到經過相當的時日之後，牠纔漸漸知道有一個『自我』，但是這時候所謂『自我』，不外乎是他自己的身體。再等到經過相當的時日之後，牠的身體逐漸發達，那麼牠纔開始的使牠的身體之一部——第一是『手』——與外界的自然——第一是牠的母親的身體——互相接觸而舉

行經常的物質交換因此，牠纔知道在牠自身之外還有一個母親的『他我』之存在。但是這時候所謂『他我』範圍很狹，充其量，不外乎是牠自己與牠的母親罷了。迨至後來，牠隨歲月之推移，一面身體逐漸發達，一面意識逐漸分明，於是牠纔知道在牠自己與牠的母親之外，還有父兄弟姊妹等的『他我』之存在。準是以往，牠不但知道有自己家庭的人的『他我』並且知道還有鄰舍，鄉里，國家，乃至世界等的人的『他我』之存在。到了這時候，他不但是由『自我』——『卽自的』——轉變爲『他我』——『對自的，』並且是由『他我』——『對自的』——轉變爲『自我且他我』——『卽自且對自的』——了。這樣的從整個的人生上看來，我們找不到所謂『沒我』除非死亡後，纔有『沒我的』但是這是指一般合理的人生發展而言的；然而一切個人，並非個個都是這樣合理的發展着的。具體的說，其中有些人在發展的過程中往往會發生一個『沒自的』——『神』，『鬼』，乃至所謂『靈魂』等等。這是什麽緣故呢？究其原因，好有幾種：第一，他們在意識漸漸分明的時候，一看見他們的周圍自然界的所有一切現象例如風雲雷電等等，都未曾知道其所以然，而不得不視之爲不可思議的東西，甚至命之爲『神』。這就是他們以爲在『自我』與『他我』之外，似乎還有一個『沒我』——『神』——之存在。第二，除掉他們自己外，還有他們的父母常懷着宗教的觀念。當這些父母教養小孩子的時候，一看小孩子有過失，動輒以『神』的處罰威嚇之，使小孩子就範。不但父母如此，就是從前的學校教師，尤其

是中世紀基督教時代的僧院學校教師，也都是這樣的。人類生來本具有一種恐怖的本能，而這些父母與教師不知道因勢利導，反而加以無理的威嚇或誘惑，所以使小孩子在不知不覺之間養成一個『沒有的』之觀念。第三，即使有些人受過了一種正當的教育，他們毫無『沒自的』——『神』——的觀念之存在，然而他們也往往惹起一種所謂『宗教的情操』。譬如我們一經過孔子大成殿，佛教大雄寶殿，耶穌教堂之前，即使我們不是一個教徒，然而我們也往往惹起一種敬慕景仰之心情，使我們不得不行使祈禱的。這也並非我們生來就具有『沒自的』觀念，乃不過是我們多少受着歷史的傳統思想所支配的緣故。但是這種『宗教的情操』是有益而無害的。在教育的觀點上看來，牠是可以利用的。例如蘇俄的教育在理論上雖則是極端的主張『無神論』，然而在實施上還很注重於養成這種『宗教的情操』。具體的說，蘇俄的學校裏面，大都寫着『我們怎樣履行列甯的信條』的標語，這就是養成宗教的情操之一例。又如美國的教育在原理上不許學校裏面施行宗教教育，然而在實施上還注重於宗教方面的活動。具體的說，美國中小學校裏面的學生，每朝對國旗舉手致最敬禮並祈禱，也就是養成宗教的情操之一例。其他歐洲各國的教育也都是這樣的。就是目前的中國教育有舉行『總理紀念週』也不外乎此。可是要注意的，這種教育的目的並非在於要學生養成一種『沒自的』觀念，乃是祇在於要學生利用『宗教的情操』去發展其『即自且對自的』之心態罷了。

復次，再述社會，元來社會是個人之積。個人的狀態，既然是如上面所說的，那麼，社會在未發生以前，當然也沒有所謂『沒自的』的觀念之存在了。邱椿先生說：『集合許多刺應結而成個人經驗，集合許多個人的刺應結而成社會制度。』（見邱椿著唯物主義與教育，北京大學講義五〇頁）照邱先生的這一句話看來，就可知即使後來社會上也有所謂『沒自的』的觀念之發生，也不過是後起的社會制度（包括風俗，習慣，禮儀等在內）所使然的，並非社會未發生以前，就早有這種『沒自的』的觀念之存在了。稍稍詳細的說，原始的人類社會不外乎是人——尤其是人的『手』——與其周圍自然界舉行經常的『物質交換』，復次再由這種『物質交換』的作用而變成為『社會意識』，然後再由這種『社會意識』而推移到『社會組織』。這裏所謂『物質交換』就是『即自的，』所謂『社會意識』就是『對自的，』所謂『社會組織』就是『即自且對自的』的意思。但是這也是指一般合理的社會發展而言的；然而一切社會，並非個個都是這樣發展着的。具體的說，有些社會一經過『物質交換』這一個階段之後，往往把牠們所發生之『社會意識』轉變為外界權威或神的主宰，然後再釀成為一種不合理的『社會組織』。例如原始共產社會一變而至於古代的私有財產制度，再一變而至於中世紀的封建制度，再一變而至於近世紀的資本制度，將來也許再一變而至於社會主義制度。同一推論，原始時代的純粹的自然人一變而至於古代的神或上帝的所有物，再一變而至於教會的附屬品及教

皇的發支配者，現在又將再一變而至於無神論者。這樣說起來，又可知在社會的方面如同在個人的方面一樣，最初本來沒有所謂『沒自的』的觀念之存在，而牠却是在中途所發生之一個變態的東西。

最後再述學問研究之發展的順序，據我個人的見解，以爲哲學是先宗教而發生，並非宗教是先哲學而存在的。在全部歷史上看來，無論中國或西洋都是這樣的。先述中國，例如孔子，他可以說是絕對不談性與天道的，所談的話祇是限於個人做人問題與社會改良問題罷了。儒家的大學『格物論』明明就是孔子的根本思想之表示。牠所謂『格物』就是『卽自的』，復次由『格物』經過『致知』『誠意』，『正心』而推移到所謂『修身』就是『對自的』，然後再由『修身』經過『齊家』『治國』而推移到所謂『平天下』止就是『卽自且對自的』的意思。迨至漢，唐，宋時代以還，一面因爲內部的社會組織之變化，一面因爲外界的佛教思想之輸入，於是中國之固有的哲學的思想，一變而至於帶有宗教思想之色彩，例如所謂『宋，元，明理學』是其代表。直至清代纔有所謂『考證學』或『樸學』之發生。這種『考證學』或『樸學』，在今人的眼光看來，似乎是一種所謂『科學的研究方法』。復次再述西洋，我們一談起西洋學問，當然以希臘爲開始。例如希臘所謂『詭辯學派』一派的哲學以『人爲萬物之尺度』，不消說就是『卽自的』的意味；就是反抗『詭辯學派』之健將蘇格拉底（Socrates）教人『你要知道你自己』；在朱謙之先生的眼光看來，也是可以拿來代替或解釋這『卽自的』。（見前

引書二四頁）後來蘇氏的根本思想再經他的弟子柏拉圖及其私淑弟子亞里士多德更發揮之而變爲『對自的』及『即自且對自的』的意味。亞里士多德說：『人是社會的動物』。亞氏的這一句話，明明就是『即自且對自的』的意思。總之，在西洋的古代，牠是一個哲學的時代。至於牠的宗教時代呢，我想誰也知道的，這當然是屬於中世紀的基督教時代。請看所謂『神學』一科，牠是不是產生於這個時代呢？所謂『神學』就是所謂『經院哲學』之一種；牠是應用希臘的亞里士多德的形式論理學與基督教教義相附會而造成之一種經院哲學。由此可見西洋的中世紀的『經院哲學』如同中國的宋元明的理學之應用古代儒家的根本思想與佛教的教義相附會而造成之一種經院哲學一般；同時，可見西洋的宗教思想如同中國一樣，也是後哲學而產生的。即使退一步說，無論中國或西洋，在牠的古代以前，確是早先有許多神話之發現；但是要知道的，這些神話，並非是原始人類的思想所表現的，乃是後來歷史家所故意的揑造出來的。這也就是先有哲學然後有宗教之一種反證。總之，在全部歷史上看來，無論中國或西洋，哲學是先宗教而存在的，而宗教却是後哲學而產生的。因此，牠們是先有『即自的』的觀念之存在，然後再有變態的『沒自的』的觀念之產生。

照上面幾段話看起來，無論在個人的本性上講，在社會的組織上講，或在學問研究之順序上講，牠們無一不是以『即自的』爲出發點，決沒有像朱謙之先生所說在『即自的』以前，再添上所謂『沒

自的』一個階段之理。固然從來的中國的哲學家有以爲『兩儀』之上有『太極』，『太極』之上更有『無極』；然而所謂『無極』本來是『渾沌』的意味；若用現代語來講，牠就是『無限』或『無窮盡』的意味；並不是朱先生所謂『沒』，所謂『無』的意味。如果我們說『無極』，那麽，牠雖則是無限的或無窮盡的，然而在想像上或者我們總有一日接近牠之可能，然而假定我們說『沒自的』，那麽，牠簡直是空虛的或缺乏的，就永久沒有生長與發展之可能，好像『空中樓閣』的一種幻想一般。固然所謂『沒自的』一語，並不是朱先生所首唱的，就是英國的西比利(J.Sebree)也曾唱過的。西比利在所謂『純粹的我』(Pure Self)之外，還有一個所謂『非我的』(Not-Self)一個名詞。但是據西比利的見解，以爲『純粹的我』是純粹的主觀或人格，牠不但拒斥一切顯明的客觀的東西，及一切判然的『非我的』東西；並且是從那些暫時固着於牠的特殊的事物例如『老幼』，『貧富』，及『現在』或『將來』的狀態——而抽象的。他又以爲這種『純粹的我』雖則似乎是一個固定點或原子，然而牠是絕對無限的。(見Hegel, Lectures of Philosophy of History, Tr. by J.Sebree, P.365) 我們若姑照西比利的這種見解看來，也就可知黑格爾所謂『卽自的』這一個階段自身已經是無限的，因此，用不着如從來的中國哲學家所說的一樣，在『太極』以前，再添上『無極』一個階段；更用不着如朱先生所主張的一樣，在『卽自的』以前，再添上『沒自的』一個階段了。何况朱先生所謂『沒自的』如

上面所說是一個『空虛』或『缺乏』的東西，較諸西比利所謂『非我的』祇不過說『非我』的東西，然而在『自我』之外究竟還有一個『非我』的實質之存在的意味迴乎不同的。

至於『有』與『無』之關係呢，若照黑格爾自己的見解看來也並非『無中生有』的意思，却是『有中生無』的意思。黑格爾說：『……始不是純粹的無，而是某也可由之出發的一種無；所以有也已含在始之中。所以始包含有與無兩方面；是有與無的統一；——或是非有(Nichtsein)同時牠就是有，而有同時牠又是非有。』(見Hegel, Wissenschaft der Logik, S.58, 譯文係錄自黑格爾著王靈皋譯歷史哲學綱要譯者序二五頁)他又說：『有(Sein)與非有(Nichtsein)之間絕對的分離性的錯誤的前提所造成的，並停止於此而不動的前述的推論，不能叫做辯證法(Dialektik)，而應叫做詭辯(Sophisterei)因爲詭辯是從那不加批評與考慮而即用來的無根據的前提出發的一種推論(Rasonnement)，但是辯證法，我們却叫牠做更高的理性運動(die hohere vernunftige Rewegung)，在這種運動之中，這樣端的被分離的顯現出來的東西，依牠自己，即依牠之所以爲牠的東西，彼此互相過渡到其牠事物之中，而(所謂牠們分離地存在的)前提，就自己廢與(aufhebt)這就是有與無自身之辯證法的內在的本性，所以牠們表示牠們的統一，即生成爲牠們的眞理。』(見Ibid, SS. 91-92, 譯文係錄自同上二九頁)照黑格爾的前幾句話看來，就可知黑格爾的辯證法

是以『有』——『存在』——爲出發點；並且他以爲『無』同時又是『有』，而『有』同時又是『非有』。照他的後一段話看來，更可知黑格爾是主張『有——無』或『有，非有』的現象，而在『有』與『無』或『有』與『非有』之間沒有絕對的分離性，祗有對立物之統一性。總之，黑格爾以爲始並不是一個『空虛』或『缺乏』的東西，是一個有實質的存在的東西；因爲『無』決不會產生『有』的緣故。但是『有』是變化的，運動的；因此，牠可以轉變爲『無』。然而這種由『有』轉變而來的『無』又並不是『純粹的無』——『空虛』或『缺乏』——的東西，乃是仍包含着『有』的東西。惟其如此，故由這種由始的『有』轉變而來的『無』再去產生一種更高的『有』，那麼，牠就不會變爲一種『空虛』或『缺乏』的東西了。如此的一直發展下來，無論說『有中生無』也好，或說『無中生有』也好，牠們互相產生的東西——『有』或『無』——都不是『空虛』或『缺乏』的東西，乃是有實質的存在的東西。這就是因爲原始的東西是一個有實質的存在之『有』的緣故。如果照朱謙之先生的主張，以爲在『卽自的』以前，應該再添上『沒自的』一個階段，那麼，原始的東西就會變爲『純粹的無』了。惟其是『純粹的無』，故牠還有產生什麼『有』之可能呢？因此，我以爲與其說『無中生有』，甯可說『有中生無』。的這種『有——無』或『有非有』——『是非，非非是』的矛盾的現象，就是黑格爾的辯證法的變化範疇。但是最可惜的，黑格爾的辯證法是以一切變化歸之於精神的原動力，而不把一切變化歸之於客觀的物質的

原因，無怪乎惹起後人的攻擊。現在我們不拘黑格爾以爲『卽自的』就是『思惟的存在』，以爲『我自覺的有某物』好像笛卡爾所說的『我思故我在』一般，然而這種辯證法是以『存在』爲出發點，而『非存在』的東西是由『存在』所產生來的；並且以爲『存在』與『非存在』之間有一種對立物之統一性，確是一個卓見！怎麼樣說呢？因爲這就是如我在前面所說，世界上的一切事物都是先行存在着的，惟其是存在着的，故牠們纔有發展之可能。惟其能發展，故牠們纔產生與牠們相對立之另一種事物，然後再進一步綜合其統一性的緣故。

我對於朱謙之先生的見解尤有商榷的地方，就是以爲朱先生把歷史之研究劃分爲幾個時期是一件事，而黑格爾把辯證法劃分爲『卽自的』『對自的』及『卽自且對自的』三個階段是另一件事。然而朱先生把這兩件事混爲一談，對於『卽自的』稱爲『哲學的觀念形態』，對於『對自的』稱爲『科學的觀念形態』，對於『卽自且對自的』稱爲『藝術的觀念形態』；此外，在『卽自的』以前再添上『沒自的』一個階段，對於這一個階段而稱之爲『宗教的觀念形態』。這種對比的排列，是很不妥當的。如果朱先生離開黑格爾所謂『卽自的』『對自的』及『卽自且對自的』這些話而專說歷史之研究可以劃分爲宗教的，哲學的，科學的，藝術的四個時期，除掉藝術的一個時期不應該插進外，（關於這一點，我另有意見，現在姑且不談。）其餘三個時期，我是非常贊同的。因爲在全部歷

史上看來，除掉有些學問例如哲學自身，物理學，數學，醫學，法律學，修辭學等等，在希臘羅馬時代已經發端研究，可以不計外；其餘大部份學問可以說都是在中世紀時代或以後纔開始研究的。惟其如此，故這大部份學問，不消說在中世紀時代無一不不受基督教的權威的支配，使牠們不得不站在神學的立場上去研究；就是在中世紀以後所謂『文藝復興』的運動纔開始的時候，大半也是受基督教的傳統思想的影響，牠們多少還是帶有宗教的色彩。因爲所謂『人文主義』者多半是屬於新宗教運動——宗教改革——一派的緣故。直至第十七世中葉以還，一面有所謂『新人文主義』之出現，一面有所謂『實證主義』之萌芽，於是有許多學問之研究是漸漸脫離宗教——神學——而入於哲學的時期了。再到了第十九世紀，隨自然科學之勃興及產業革命之崛起，於是這許多學問之研究是更漸漸脫離哲學而入於科學的時期了；就是哲學自身也把從來之玄學的哲學漸漸轉變爲科學的哲學了。照這樣說起來，就可知朱先生對於中世紀以還的一切學問之研究劃分爲宗教的，哲學的，及科學的三個時期，是很合理的。

現在我姑不說別些學問，單說教育罷。教育這個東西，固然如我在本書第四章第二節裏面所說，有人類以來就有教育。但是這是指教育行動而言的；至於教育成爲一種學問之研究呢，牠是發生於後來的。然則教育之研究究竟發生於什麼時代呢？據杜威與那篤爾普(Natorp) 二人的見解，前者

以爲哲學就是教育，後者以爲教育學就是哲學；並且他們都以爲教育之研究是已經發生於希臘時代了。不錯，教育之研究，固然是早已經爲古代學者所道過的；然而嚴格的說起來，古代學者對於教育之研究，並非把教育當做一種獨立的學問而研究，乃不過在討論哲學的問題之餘順便的談到教育的問題罷了；因此，在古代時候，可以說並沒有教育之研究這一回事。實在講起來，教育之眞正的研究，是發端於第十七世紀。例如夸美紐斯(Comenius)其人，可以說是把教育做一種學問去研究之鼻祖，可是夸美紐斯是一個新宗教教徒；因此，他所組織的所謂『大教授學』(Didactica Magna)一書裏面充滿宗教的思想，可以說是一部『神學的教育學』。到了第十八世紀，總算有盧梭其人出來極力提倡『自然主義』，尤其在教育上主張應該『返乎自然』。他在他的著作愛彌爾(Emile)一書裏面，開宗明義的說：『無論何物，是出於自然的創造，都是善的；然一入人的手中，就變成爲惡了』。然則什麼是自然？盧梭還未曾下明確之界說。固然，盧梭有時以爲自然就是人類的天性或本能，所以後人對於夸美紐斯的『客觀的自然主義』而稱盧梭的自然主義爲『主觀的自然主義』；然而若照盧梭所謂『人之初，性本善』這一個觀點上看來，那麼，他似乎以爲在人性的背後另有一個所謂『造物主』——『神』——在那裏操縱的。因此，盧梭的教育學說，還脫不了中世紀以來之『經院哲學』——『神學』——的臭味，至少仍是一種玄學上的主張。後來盧梭的教育學說經過裴司泰洛齊(pes-

talozzi)再加以發揮與補充然後再由裴氏弟子福祿培爾（Frobel）與海爾巴脫（Herbart）二人更加以闡明，各自成爲一種獨特之教育學。然而福祿培爾的教育學說是以『一原律』(Unity)爲教育的基本原理。什麼是『一原？』據福氏的見解，他在人類之教育(Die Mensecnerziehung）一書裏面也開宗明義的說：『……這個一原，便是上帝。』福氏的這一句話，是已經足以證他的教育學說是一種『神學的教育學』。但是海爾巴脫則不然，他是以建設『科學的教育學』(Wissenschaftliche Padagogik）爲己任。但是他所謂『科學的』(Wissenschaftliche）一語，並不是現在所謂根據實證科學所獲得的成果而建設之『教育科學』，也不是用科學方法去研究而成之所謂『教育之科學的研究』；乃是站在哲學的立場系統的組織的去建設之『哲學的教育學』。惟其是哲學的，故海氏的教育學說可以說是漸漸脫離神學而入於哲學的時期了。到了現在，在德國，一方面有那篤爾普排斥海爾巴脫的所謂『科學的教育學』同時仍維持其『哲學的教育學』，他方面又有白爾格曼(Bergemann）對抗那篤爾普的『理想主義的社會的教育學』而根據歷史與生物學及社會學去建設『科學的社會的教育學』及靡曼(Meumann）與拉伊（Lay）等根據心理學去建設『實驗教育學』。最近更有所謂『經驗教育學派』起來反抗那篤爾普一派的『批判教育學』欲去建設一種『科學的教育學』，及前面所舉的那些用『了解的方法』，『辯證論的方法』及『現象學

的方法』三派起來反抗從來之『先驗的演繹的方法』及『經驗的歸納的方法』兩種教育學欲去建設一種科學的教育哲學。在美國，一方面有杜威一派根據生物學與社會學去建設一種『科學的教育哲學』他方面又有吉特，桑戴克等用科學方法去研究而倡導所謂『教育之科學的研究』的運動。(以上請參考本書第二第三兩章)就現在而論，無論在德國或美國，牠們雖則都未曾到達創成一種眞正意味的教育科學與教育哲學，然而牠們確是由哲學的時期而漸漸轉變爲科學的時期了。這樣說起來，就可知教育之研究，確是如朱謙之先生所說，可以劃分爲宗教的，哲學的，科學的三個時期。

以上所述，是關於教育之研究的劃分時期的話。至於現在呢，我們研究教育，無論如何，非站在科學的立場不可，尤其非站在眞正的科學的——辯證法的——立場不可。不啻唯是，並且我們非站在唯物的辯證法的立場不可。然而辯證法是黑格爾所首唱的，因此，我們如果應用辯證法，那麼，我們不可不『飲水思源，』是溯源於黑格爾的辯證法。固然黑格爾的辯證法，照一般人的觀察，是一種玄學的辯證法，也是一種唯心的辯證法；然而我們何嘗不可努力的把黑格爾的辯證法用科學的及唯物的眼光來讀呢？先述科學的方面。我們以爲黑格爾所謂『即自的，』『對自的，』『即自且對自的』三個階段，可以說是科學的。怎麼樣說呢？因爲凡是科學，一定是先以事物的『存在』爲出發點爲根據；凡

是一切『非存在』的東西，在科學的眼光看來，就沒有什麼可說，祇得把牠歸諸玄學的範圍之列罷了。同時凡是眞正的科學，不但以事物的『存在』爲出發點爲根據，並且還要認定凡是『存在』的事物都是發展的，運動的，變化的東西。惟其如此，故眞正的科學以爲『存在』可以產生『非存在』，並且在『存在』與『非存在』之間有一種『對立物之統一性』。黑格爾的辯證法就是具有這種特徵；因此，我以爲牠是科學的。這種科學的辯證法，若應用之於教育哲學，也是說得通的。我在前面已經說過了：教育哲學之研究，應該先以『現實』的把握爲出發點爲根據，然後再由此去追求其『理念』之構成。換句話說，教育哲學之研究，應該先以『存在』爲出發點爲根據，然後再由此去其『當爲』的問題，並且在『存在』與『當爲』之間再去求其綜合性與統一性，使牠發展爲更高的階段。這樣一來，我們在整個的教育過程上，無論逆溯的或順推的，都是沒有窒礙了。怎麼樣說呢？因爲在一方面看來，社會的進化是一直向前推動而進展的，沒有時候休息的；因此，牠不會有倒退或循環的現象之發生；可是在另一方面看來，社會的進化，無論進展到什麼田地，牠總不會完全脫却其原有的本質而變爲一個非本質的東西；因此，牠到達某個階段一定要歸復於原有的本質去組織一個更高的社會。德波林（Deborin）說得好：『所謂普遍亦有依於個別而存在。所以個別常常表現普遍，一切的普遍又組或個別底本質』。（見德波林著任白戈譯伊里奇底辯證法一一八頁）照德波林的這幾句話看起來，就可知黑格

爾的這種三段辯證法正是這樣的。具體的說，黑格爾所謂『卽自的，』常常表現『對自的，』而他所謂『對自的』又組成『卽自的』的本質，所以最後變成爲『卽自且對自的』一個更高的階段。我曾經根據這種理由所以在本書第七章第三章裏面對於『個人與社會』這一個課題下一個同樣的解釋，以爲教育是一方面由最原始時代的個別的個人推移到後來的各個時代的特殊的個人（無論各個人或各團體；）復次，再由各個時代的特殊的個人推移到最高段的社會（普遍，）他方面最高段的社會（普遍）也有依於個別的個人而存在，而牠又組成個別的個人的本質。在前一方面看來——由個別的個人而推移到普遍的個人——社會，這就是『推陳出新』的意思；在後一方面看來，普遍的個人——社會——又組成個別的個人的本質，這就是『返乎本質』的意思。再拿黑格爾自己的話來解釋罷，他說：『精神的本質爲自己的活動的成果，精神的活動是直接性的超出，直接性的否定，及向着自己內部的復歸。』（見黑格爾歷史哲學概論八九頁）黑格爾所謂『復歸，』姑不拘其所復歸着的東西是什麼——是意識呢？或是物質呢？但是其所復歸着的東西，在一方面看來，既不是人類的本性之純粹的最初的原狀；然在他方面看來，又是要組成最初的木質，我是可以斷言的。這就是如我在前面所說，黑格爾的辯證法之特徵，是在於『推陳出新，』並非『無中生有。』惟其如此，故一切事物經過辯證法的歷程——『否定之否定』（Negation der Negation），一方面產生更新的事物，然

他方面却有不能夠完全除去以前所有陳的成分；一句話，在新的事物裏面還是多少包含着以前所有陳的東西。由此可見黑格爾所謂『即自的』雖則經過『對自的』而推移到『即自且對自的』，然而那種所謂『即自且對自的』裏面還是多少包含着『即自的』與『對自的』兩種成分，並非要牠復歸於純粹的最初的『即自的』這個原狀的意思。黑格爾自己把這種『否定之否定』即變化關係又叫做『返於自身的存在』(In-sich-selbst-gelehrtes-sien)。照他的意思，以爲即自且對自的存在，其自身中以『即自存在』與『對自存在』爲要素，所以又可看做兩者之『綜合』(Synthesis) 或『統一』(Einheit)。黑格爾的這種見解，可以說完全是科學的。

復次，我再來述唯物的方面。現在我即拿黑格爾所謂『精神的本質爲自己的活動的成果，精神的活動是直接性的超出，直接性的否定，及向着自己內部的復歸』這幾句話來做根據罷。黑格爾的這幾句話，在表面上看來，似乎是一種完全的唯心論。他不但是一個唯心論者，如果照他所謂『絕對』及所謂『上帝』或『神』這些話看來，他並且簡直是一個玄學者或有神論者。然而仔細的研究起來，黑格爾所謂『絕對』及所謂『上帝』或『神』，雖則不像斯賓諾莎一樣認神等自於然，認神高於自然，或在自然之外；然而他認『神』就是『存在』，而不承認在『存在』之外還有『非存在』的神一個東西。凡是最原始的東西都是純潔無垢並且是無限的，故黑格爾稱之爲『絕對』或『神』。復次，黑格爾既

謂『精神的本質』並不是卽指人性的本質而言；據他自己的意思，以爲精神的本質是自己的活動的成果。然則他所謂『自己的活動』是什麽呢？據我個人的見解，以爲牠却是人性的本質；換句話說，牠却是人類的精神之最後的原因。爲什麽這樣說呢？因爲黑格爾自己繼續着說：『精神的活動是直接性的超出，直接性的否定，及向着自己內部的復歸。』黑格爾所謂『超出』，實際就是所謂『產生』或『產出』的意味；所謂『否定』，實際就是所謂『推動』或『推移』的意味；所謂『復歸』實際就是所謂『否定之否定』，『揚棄』或『綜合』的意味。具體的說，黑格爾的這幾句話，就是說出由直接性——自己的活動——做個出發點再發展或進展(產生或產出)而推動或推移到所謂『精神的活動』——『意識』或『心』——這一種對立物，然後再在直接性與精神的活動之間使兩者互相滲透互相消解而互相綜合——否定之否定，一面再組成(復歸)其本質——直接性；一面再發展爲更高段的人類的活動——直接性且精神的活動——的意思。現在我爲明瞭計，就根據黑格爾自己的辯證法的『正——反——合』的公式及他所謂『卽自的——對自的——卽自且對自的』的三個階段再把上面的這幾句話化爲『直接性——精神的活動——直接性且精神的活動』的一個公式。然則黑格爾所謂『直接性』究竟是什麽呢？黑格爾自己對於牠雖則未曾如斯賓諾莎說出『神等於自然』一樣而說出『牠等於自然或物質，』然而他既以爲精神的活動是直接性的超出直接性的否

定，那麼，我們就可知那種經過一度否定而產生之精神的活動的對立物，當然不是叫做『自然』，就是叫做『物質』。惟其如此，故我以爲黑格爾的辯證法是唯物的，至少限度，我是要努力將黑格爾的辯證法用唯物論的眼光來讀的。

現在我再根據上面兩段所述的理由及參考朱謙之先生對於孔德與黑格爾兩家的學說所作成的比較表並且刪去『沒自的』一個階段，把黑格爾的辯證法的公式與他的見解及我自己對於『個人與社會』這一個課題所設的三個階段互相對照起來另外作成一個比較表如下：

	第一階段	第二階段	第三階段
黑格爾辯證法的公式	正	反	合
黑格爾史的論理主義	卽自的	對自的	卽自且對自的
黑格爾人性史觀	直接性	精神的活動	直接性且精神的活動
我的教育史觀	個別的個人	特殊的個人	普遍的個人

右表裏面所列的黑格爾所謂『卽自的』，就是『自我』。這個『自我』雖則各自行動，然而彼此之間沒有互相侵犯的，所以與我所謂『個別的個人』相恰當。所謂『對自的』，就是『他我』。這個他我雖

則在『我』之外還知道有所謂『人』之存在，然而彼此之間就發生『人我』之觀念而且常相衝突的，所以與我所謂『特殊的個人』相恰當。所謂『卽自且對自的』就是『自我兼他我』這個『自我兼他我』一階段雖則在『自我』的方面看來各自行動然而在『他我』的方面看來彼此之間却不互相侵犯的；一句話，就是所謂『分工合作』的意思，所以與我所謂『普遍的個人』或『社會化的個人』相恰當。第一階段是人類社會進化的本質；第二階段是人類社會進化的變態；第三階段是人類社會進化史上一方面只管向前發展，然他方面却要除去變態而益發揮其原有的本質。這樣一來，那麼，將來人類社會之進化，一方面既不會復歸於原始時代的『個別的個人』的原狀，然他方面又要保留着原始時代的『個別的個人』所有的自然的——未加人工的——本質。這就是所謂『螺旋發展說』的一種解釋。同時，我們要知道的，這種『螺旋發展說』的解釋祇有在『唯物的辯證法』上纔能夠說得通的。爲什麼呢？因爲原始時代的人類是純自然的；惟其是純自然的，故當時的所謂『個別的個人』如前面所說是清潔無垢的而沒有善惡之可言，一句話，牠是本質的。這樣說起來，設使我一方面既要應用黑格爾的辯證法，然他方面又將黑格爾的辯證法用唯心論的立場來讀，那麼，我們對於上面的這一個問題就解釋不通了。惟其如此，故我除非不要應用黑格爾的辯證法則已；如果要應用牠，那麼，我無論如何，非把牠用唯物論的眼光來讀不可。雖云曲解，也出於無可奈何的。

然而我們若從黑格爾的全部學說上看起來，爲什麽發見牠裏面充滿着了這樣多的唯心論的色彩呢？這也許不是黑格爾的本意，而爲他的時代所局限，則使他不得不走於唯心論之一途，也未可知。王靈皋先生說得好：『黑格爾在他的時代，就唯心論說，他算集其大成，即就十八世紀的唯物論說，他也祛除機械唯物論的許多缺點，然而他沒有走到更高度的唯物論，而只達到唯心論的最高峯，這也是他的時代局限了他』（見黑格爾著王靈皋譯歷史哲學綱要譯者序一〇七頁）照王先生的這幾句話看來，就可知黑格爾並非存意不願走到更高度的唯物論，奈爲當時社會制度所束縛，使他不能自由行動，暢所欲言，於是不得不如同一般學者一樣隨聲附和的唱所謂『唯心論』，甚至達到唯心論的最高峯的模樣。可是在另一方面看來，又如王靈皋先生所說，黑格爾雖然是唯心論者，雖然是以精神爲主，但是他曉得個人在民族間的作用小於民族對他的作用。（同上）由此更可知黑格爾的哲學與其說他組織什麽一般原理去指導社會，甯可說他是多少遷就於當時的社會制度，尤其要振作普法戰爭後之德意志的民族精神。惟黑格爾的哲學是爲當時的社會制度所造成的，故杜威在教育哲學的觀點上把牠稱爲『制度的唯心論』(Institutional idealism)或『制度主義』(Institutionalism)。所謂『制度的』一語是與所謂『個人的』(Individual)一語相對立，所謂『制度主義』一語是與所謂『個人主義』(Individualism)一語相對立之名詞。據杜威的見解，以爲黑格爾的『

制度的唯心論』的哲學是與第十八世紀之盧梭的個人主義的哲學適成相反：即前者是着重於社會制度的權威而輕視個人人格的自由；就是他依然主張個人人格之完全的實現與發展是教育之理想，然而他以為個人有絕對服從現存的社會制度的訓練之義務。惟其如此，故黑格爾以為理性是絕對的，自然是理性之權化；並且以為欲實現人類之絕對的目標，那麼必須通過歷史上所表現的各種各樣之社會制度纔能達到的。然而後者是着重於個人人格的自由而忽略社會制度的價值。例如盧梭所說的順着自然的教育觀念，到了『最初力求自由的熱誠』衰退之後，他在建設方面的缺點，立刻顯露出來，僅將一切事情聽任『自然』去做，結果便是忽略教育的本意，便是全恃偶然的情形。教育的進行，不但須有某種方法，並且須有某種積極的器官，某種實施的機關。（參考 Dewey, Democracy and Education, Chapters 5, 7, &22.）照杜威的這種見解看起來，就可知黑格爾的教育思想固然可以救濟盧梭偏於一極端的個人主義教育之窮，然而他的這種教育思想是偏於另一極端的國家社會主義，未免是矯枉過正的。但是在另一方面看來，在當時德意志國家受了拿坡崙戰爭的影響，國勢衰微之際，黑格爾的這種教育思想正是應時代之要求而萬不可缺少的；加之同時又有一位政治家兼哲學者斐希脫(Fichte)其人，他雖則對於黑格爾的哲學有所訾議，然而他如同黑格爾一樣也是主張國家的主要作用是要指揮教育；尤其主張德國的恢復，要靠有益國家的教育，纔

能成功。因此，黑格爾除掉他的根本思想自有一種特別見解外，對於國家社會制度也不得不與斐希脫採取同一之主張。黑格爾很明白『抽象的個人主義的哲學』有缺點，所以一方面提出『絕對目標』一個觀念，然他方面以為這個『絕對目標』不是符號，乃是制度。因此，黑格爾又要推翻從來之康德(Kant)的『個人主義的世界主義教育思想』，而主張個人的發展與教育就是在於對於現有的制度的精神作服從的同化。惟其如此，故杜威稱黑格爾的哲學為『制度的唯心論』。

照上面一段話看起來，就可知黑格爾的哲學之所以被人們視為『唯心論』，並且以為『唯心論』到了黑格爾的手裏已經『登峯造極』，實以黑格爾的根本思想可以說是當時社會制度的產物，換句話說，是他遷就於當時的社會制度之故有以使然的；同時，他自己又似乎要表示他的根本思想與當時的社會制度不相涉而超出於當時的社會制度之上的，所以他不得不要站在『唯心論』的立場上力說『現實反映着思想之發展』而創立一種所謂『唯心的辯證法』。如果照黑格爾所謂『絕對目標』不是符號，乃是制度這一觀點看來，他的辯證法本來可以叫做『現實的或唯物的辯證法』；然而若照他所謂『現實反映着思想之發展』這一個觀點看來，他的辯證法當然又可以叫做『理念的或唯心的辯證法』。後來馬克斯之所以另倡『思想反映着現實之發展』之說，並且以為他自己把黑格爾的『唯心的辯證法』倒轉頭來而另行發明一種『唯物的辯證法』。這是馬克斯要根據於

黑格爾的後一個觀點而出發的。但是若從黑格爾本身看來，他是有創造的天才而且淵博貫通的一個學者，難道他沒有馬克斯的眼光而與馬克斯有同一的觀點嗎？可惜黑格爾沒有像馬克斯的這樣的魄力，於是不得不遷就於當時現存的社會制度把他自己所發明之有科學性的辯證法變成爲一種玄學的東西了。如果我們從黑格爾所提示的關於人格發展的階段上之第一階段所謂『卽自的』這一點看來，我覺得所謂『卽自的』祇有從『自然』出發，好像淵源於盧梭的『自然主義』之康德的學說把人類解做自然之一部，以爲人類最初沒有理性，唯本能及情慾是從，然後再從教育去發展其自然所供給之萌芽逐漸使他完成爲一個有道德的合理的自由之人類一樣，(見 Dewey, Democracy and Education, PP. 110-111) 纔能夠說得通的。但是康德的這種主張固然能夠發揮人類之本質，然而他確如杜威所批評，設使祇使人成爲一個善良之人類而不使他成爲現存社會之一個後繼者，同時祇使人自己去努力去創造而不假手於公共教育機關，那麼很難達到目的的。惟其如此，故黑格爾一反康德之主張，把一切國民完全置於公共的教育制度之下，採取強迫教育的手段去陶冶一般公民，未嘗不是一種貢獻。不過黑格爾的這種主張，如我在上面所指摘，祇顧到社會制度的權威而沒却個人人格的自由，未免又是趨於極端的罷了。固然照黑格爾的見解，以爲個人若不服從國家法律所規定之教育的訓練，那麼人類是必然的變爲主我的、非合理的，乃至變爲情慾及境遇

之奴隸，這是極有相當的眞理；然而他最初就把人性的本質解做『精神』或『意識』，這却』是一種不合理的見地。然而仔細的研究起來，黑格爾的這種見地也許不是出於他的本意；具體的說，這也許就是如我在上面所說因爲他一面要遷就於當時現存的社會制度，一面又要維持他自已的主張，所以使他不得不走於玄學之一途。若從黑格爾自己的本意上研究起來，他既然是主張人類的絕對的目標之實現，斷非通過歷史上所表現的各種各樣之社會制度不可，那麼他的根本思想當然是以『現實』爲出發點而不會以『絕對的理性』爲前提的。同一道理，他對於人性之本質也當然是以『自然』爲出發點而不會以『精神』或『意識』爲前提的。惟其如此，故我在前面以爲黑格爾所謂『精神』並非就是人性的本質，乃是自己活動的成果；而他所謂『自己活動』却是人性的本質；並且我以爲他所謂『直接性』實際就是指那種直接產生『精神』或『意識』之『自己活動性』而言；而所謂『自己活動性』又不外乎是我們所謂『自然』這個本質。我的這種見地似乎是一個曲解，然而我以爲黑格爾是爲當時現存的社會制度的權威所脅迫及爲過去歷史的傳統思想所驅使，使他不得不發表與他自己的根本思想相背馳之論調，也許是一個事實。還也是不限於黑格爾一人如此，就是批評黑格爾之杜威自己也難免是這樣的。據平克微支（Pinkevitch）對於杜威的教育哲學之批評，以爲杜威是太着重於觀念形態之保守，卽立於現存的社會制度之上，主張以學校適合國家之需要，終屬與虎謀皮，

必無結果的。(見A.P. Pinkevitch, The New Education in the Soveit Republic, PP. 173.177)照平克氏的這種見地看來，就可知杜威一面是放棄康德的『個人主義，』尤其是放棄盧梭的極端的『自然主義；』一面是排斥黑格爾的『制度主義，』而要謀這兩種主義之折衷以建設一種所謂『民本主義的教育哲學。』殊不知他自己竟如平克氏所批評，也是如同黑格爾一樣太遷就於現存的美國社會制度了。古語說得好：『旁觀者淸，當局者昧。』這樣說起來，就可知任何一種學說，若嚴密的分析起來，牠總不免有幾分遷就於當時現存的社會制度的，因爲凡是學說不外乎是時代與社會的產物的緣故。如果我們易地以觀，那麽我們就會發見彼此的著作都是這樣的；就是本書，也許不會是例外的。所差異的，祇不過在於這種色彩有多少程度問題罷了。任何著作的學理有時可以蒙蔽人們的，然而外界的事實無論如何是遮瞞不過人們的。因此，我不妨姑跟着當時現存的社會制度之背後去追究黑格爾的學理上的根本思想之究竟，設使我的發見與他的學理之表面上的解釋有相背馳而成爲一種曲解，然而這也許就是當時現存的社會制度之反映；因此與其說是我的曲解，儻可說是牠的眞相。總之，據我個人的見地，以爲在皮相上看來，那麽，黑格爾的辯證法無疑的是一種『唯心的辯證法，』然在骨子裏看來，那麽，牠也許是一種『唯物的辯證法。』但是我的這種見地，究竟對否？當然還要待證，現在姑把牠看做一個值得研究的問題罷了。再引伸的說句話，現在我姑無

論黑格爾的辯證法是一種『唯心的辯證法』也好，或是一種『唯物的辯證法』也好；但是黑格爾所提出的所謂『卽自的』，『對自的』，『卽自且對自的』那一個辯證法的歷程，確是一種優異的貢獻。這就是因爲這一種辯證法的歷程很能夠表現出人類社會進化的本質的緣故。惟其如此，故我個人極願意的拿牠來解釋我自己對於『個人與社會』這一個課題的主張，在道德的方面建設一種所謂三階段——個別，特殊，普遍——的道德論或人格論；並且在教育的方面，建設一種所謂三階段——個別的個人，特殊的個人，普遍的個人——的道德教育論或人格教育論。談到這裏，我對於『唯物的辯證法』之本質已經說了一大堆的話，因此，我想論者對於『唯物的辯證法』尤其對於本書的性質之懷疑，可以有幾分的渙若冰釋吧！

我在上面許多段爲着『辯證法能否認爲已成定律？』及『唯物的辯證法有無危險性？』這兩個問題費了許多篇幅而說個不休，竟把我的原來的目的是在於要再拿克里克的教育哲學與本書在實質論或實在論及其範疇上的相差異的地方作一度比較的說明拋諸九霄之外了。因此，現在我不得不亟亟乎回轉頭來把原來所要說的話再說出來，以完成我的最初的目的罷。雖則現在我將要說的話是與前文不相聯絡不相貫串，然而也出於無可奈何的。好在本文是一篇後序，也就是本書的編後餘言；因此，我每發見本書各章或各節裏面的話有不完全或欠妥當的地方，不拘什麼，就在此地盡

益補充或修正，而不置重於文章之體裁及詞句之排列了。關於這一點，務請讀者格外原諒罷。

現在我先繼續的述實質論或實在論的方面的話，然則我爲什麼說克里克的教育哲學與本書在實質論上或實在論上是相差異的呢？因爲克里克的教育哲學裏面如前面所說是含有李特所謂的『生命』這個實質或本質。固然牠是本書的實質論上或實在論上所採用的『民生』中之一部份，然而兩者所謂『生命』却是各異其趣的。具體的說，前者所謂的『生命』照李特的說法，是內面之生產力。在這一種意味上看來，牠似乎是精神的；因此，克里克的教育哲學的實質論或實在論，多少還是一種『唯心的生命觀』。後者——本書——所謂『生命』，照孫中山先生的說法，是與所謂『生活』『生存』，『生計』相並列同時牠們又是合體的。在這一種意味上看來，牠究竟是物質的或自然的；因此，本書的實質論或實在論，不外乎是一種『唯物的民生觀』。再進一步說，克里克的教育哲學是把『生命』這個本質祇看做現實的東西去把握，似乎以爲牠沒有發展的可能性；然而本書把『民生』這個本質始終放在歷史的過程中去認識，必定以爲牠具有發展的可能性。惟其如此，故前者祇可以說是一種『生命的靜觀』，後者却可以說是一種『民生的動觀』。具體的說，在一般的方面看來，前者是一種『生命本質觀』，後者是一種『民生歷史觀』；在教育的方面看來，前者是一種『教育本質觀』；後者是一種『教育歷史觀』。這樣說起來，就可知克里克的教育哲學與本書在實質論上或實

在論上是互相差異的。

最後我再繼續的述範疇的方面的話，然則我爲什麽說克里克的教育哲學與本書在範疇上是相差異的呢？因爲克里克的教育哲學裏面如前面所說是含有李特所指示的所謂『生命主義』這個範疇；而所謂『生命主義』裏面又如我在前面所說是包含有所謂『社會主義』『歷史主義』『文化主義』『民族主義』等等的範疇。這等範疇若與本書所採用之『三民主義』這個範疇相比較的時候，其中固然有些例如『民族主義』或『歷史主義』是似乎與『三民主義』中之『民族主義』相恰當，有些例如『文化主義』是似乎與『三民主義』中之『民權主義』相恰當，及有些例如『社會主義』是似乎與『三民主義』中之『民生主義』相恰當。然而若從海後朝臣所指示的克里克的教育哲學是拒絕傾向於「普遍主義」而常以教育上之所謂「特殊主義」爲基礎』的這種見地看來，那麽他所謂『民族主義』『歷史主義』『文化主義』『社會主義』等等都是狹義的具體的說，不外乎是德意志的民族，歷史，文化，與社會。惟其如此，故他們都不是與有普遍妥當性與必然性之『三民主義』所可同日而語的。這樣說起來，就可知克里克的教育哲學與本書在範疇上又是互相差異的。

綜合起來說，在形式——方法論——的方面，克里克的教育哲學是一種『現象學的教育哲學，』本書是一種『唯物的辯證法的教育哲學』；在內容——實質論或實在論——的方面，克里克的

教育哲學是一種『生命本質觀的教育哲學』，本書是一種『民生史觀或唯物史觀的教育哲學』；在範疇的方面，克里克的教育哲學是一種『生命主義的教育哲學』，本書是一種『三民主義的教育哲學』。總之，克里克雖則把教育哲學分做『一般教育哲學』與『特殊教育哲學』，並且承認這兩種教育哲學有並存之必要，然而他自己的教育哲學却祇是一部『特殊教育哲學』——『教育本質觀』。至於本書呢，先在一方面看來，牠是有特殊性同時又是有普遍妥當性，因此，牠可以稱爲一部『特殊教育哲學』，同時又可以稱爲一部『一般教育哲學』；再在另一方面看來，因爲『三民主義』自身本來具有普遍妥當性與必然性，所以牠又祇是一部『一般教育哲學』——『教育全體觀』。

但是此地我還有幾句極緊要的話須聲明的，就是說本書既然在形式的方面是以『唯物的辯證法』爲基礎，在實質的方面是以『民生史觀』或『唯物史觀』爲立場，及在範疇的方面是以『三民主義』爲根據與出發點；那麼本書豈不是如同克里克的教育哲學在形式上，實質上，及範疇上是以傅塞爾的現象學爲基礎一樣，可以稱之爲一種所謂『哲學的教育學』，而不算是一部『眞正意味的教育哲學』嗎？設使是這樣的，那麼，我的計劃豈不是與我自己曾經在本書第二章第二節裏面所說的話自相矛盾嗎？因此，本書豈不是應該被克來司瑪在他所標榜的『哲學的教育學之末運』的口號之下所推翻的嗎？杜威也說過句話：『教育哲學並非把現成的觀念由外面用到根源與作用基本

不同的實踐的事項。』(見 Dewey, Democracy and Education, P. 386.) 照杜威的這句話看來，那麽本書是不是把已成定律的『唯物的辯證法』及現成觀念的『民生史觀』或『唯物史觀』與『三民主義』由外面用到根源與作用不同的教育的事項之上，使本書變成爲一種所謂『哲學的教育學』呢？然則克里克的教育哲學究竟怎樣呢？具體的說，牠是否有被稱爲一部『眞正意味的教育哲學』之資格？我無權替牠答辨。現在我祇拿本書來再行檢討一下，看牠是不是這樣的；同時我正可利用這個機會把我在前面對於『唯物的辯證法』所未曾說得詳盡的話在此地再行補充的說明一下罷。論列於次：

第一，所謂『辯證法』，如前面所說，是一種方法同時又是一種行歷。所謂『方法』，不外乎是一種工具：若在學術上看來，牠就是一種治學的『利器』。古語說：『工欲善其事，必先利其器。』然則我們著述，也不可不先有一種治學的利器；否則，就無從下手的。但是所謂『方法』，如我在本書第三章第三節裏面及本文前面已經屢次的所說過的，甚屬多端，不一而足；然而其中孰利孰不利，祇看那一種方法是有眞正的科學方法之資格，那麽牠就是一種治學的利器。然則其中究竟那一種方法具有此種資格呢？我們看來看去，祇是『唯物的辯證法』，纔有此種資格。爲什麽呢？因爲牠既不像先驗的演繹的方法祇憑思辨去虛構許多先驗的範疇例如康德之所謂『識性範疇』(Katogorie) 是其

代表；又不像經驗的歸納的方法祇憑感官去蓄積許多事例以求出一種法則例如培根（Francis Bacon）之所謂『新工具』（Novum Organum）是其代表。此外，還有所謂『懷疑學派』例如法之笛卡兒及英之休謨（Hume）等，他們雖則要排斥從來之獨斷哲學，然而他們以為經驗所得到的眞理，也僅有蓋然的確實性。這種『懷疑學派』雖則一方面開現代的唯物主義之先聲，他方面又為批判主義之基礎，而創成一種所謂『合理論』；然而若把牠律諸『唯物的辯證法』，又未可同日而語的。至於『辯證法』呢，固然所謂『唯心的辯證法』，如前面所說也不外乎是一種先驗哲學；然而『唯物的辯證法』決不是這樣的。仔細的說，『唯物的辯證法』在一方面既採用『經驗的歸納的方法』之長處，具體的說，除掉直接的利用感官外，還間接的應用顯微鏡這一類的儀器去觀察一切事物之存在；然在另一方面又採用『先驗的演繹的方法』之長處，具體的說，即利用人類的腦裏面所附麗着之思維作用在牠的過程中去認識一切事物之內部的關係。同時，牠又要避免『懷疑學派』之短處，具體的說，即在一方面牠固然如同『懷疑學派』一樣認定『演繹法』為獨斷，同時認定『歸納法』為蓋然性；然在另一方面牠却與『懷疑學派』不同，以為若先把歸納過程加以一度的分析，然從再把牠放在認識的過程中綜合起來，纔能夠得到一種必然的確實性。昂格斯說：『歸納與演繹的相互關係是必要的，有如分析與綜合一樣。要想在兩者之中選出一個方法高高地抬到天上去壓倒另一個方法，倒不

如老老實實地各歸原位地來應用他們，但是要想這樣應用他們又必須看到他們的相互關係，看到他們的相互補充。』（見恩格斯著杜畏之譯自然辯證法二四二頁）照昂格斯的這幾句話看來，就可知『唯物的辯證法』不消說不就是『歸納法』或『演繹法』，並且不就是『歸納法』與『演法繹』之平面的折衷；乃是先把歸納過程加以分析，然後再在事物的發展過程中把這些所分析的事物之對立性綜合起來使牠到達一個更高段的境域之一種研究法，一句話，牠就是『歸納法』與『演繹法』之立體的綜合。同時，因爲這種辯證法並不是像『唯心的辯證法』一樣把『現實』看做『反映着思想之發展』的東西，乃是倒轉頭來把『思想』看做『反映着事實之發展』的東西；所以牠是『唯物的。』但是牠不僅僅是『唯物的，』並且牠因爲不是一般所謂『唯物主義』僅僅靜的把一切事物當做固定的，現成的東西看待，乃是動的把一切事物當做發展的，未成的東西看待，所以牠又可以稱爲『發展之科學。』張彭年先生說：『其所以可特認爲科學的，則因其所依據的原理均屬事物本身之天然法則，與一般形式論理學所規定的人爲法則之不免墮入玄學獨斷的迥乎不同。』（見前文）照張先生的這幾句話看來，更可知『唯物的辯證法』並不是一種獨斷哲學——玄學或形而上學，乃是一種科學的哲學——科學的思維方法。惟其如此，故雷通羣先生稱牠爲『現時治學的最新式的利器，沒論誰人，都應該採用。』（見雷序）

不甯唯是，並且『唯物的辯證法』又是一種『行歷』；而所謂『行歷』，也不外乎是所謂『方法』之一個別名，換句話說兩者是合體的。關於這一點，我在前面已經說過了，此地無須復述。現在所要說的，惟其『方法』就是『行歷』，尤其『唯物的辯證法』是富有『方法兼行歷』的性質，故我們拿這種方法來治學，更容易找到事物之發展性。然則雷先生稱牠為『現時治學的最新式的利器』，決非過分的。再就『唯物的辯證法』自身而論，牠也是一個『行歷』。張彭年先生說：『辯證法之原理不特可以解釋一切事物，而且可以解釋辯證法之本身，因其本身也在發展過程中的，自非遵守着發展之法則不可。』（見前引文）照張先生的這幾句話看來，就可知『辯證法』，尤其『唯物的辯證法』，是一個『已成定律』同時又是一個繼續發展着的東西；因此，牠與那些既是『似是而非』的已成定律同時又自以為是一個不容比較而始終有『絕對性』的其他一切方法迥乎不同。惟其如此，故我們若拿其他一切方法來建設教育哲學，那麼，這一部教育哲學就如杜威所指摘一樣把現成觀念由外面用到根源與作用基本不同的實踐的事項而可以稱之為『哲學的教育學』。否則，如果我們拿『唯物的辯證法』來建設教育哲學，那麼，這一部教育哲學至少在形式上可以得到成為一種『眞正意味的教育哲學』。況且『唯物的辯證法』如前面所說祇是一種方法或一個行歷，故不拘其為誰所發明，祇要牠有『眞正的科學方法』的價值，就可以拿牠來應用的。然則本書之所以必定要應用『唯物的辯證法，

」就是因爲牠可以解決中國教育問題，也可以建設一部中國教育哲學的緣故。

如上所述，唯物的辯證法之性質及本書可以並且必須應用唯物的辯證法之理由，都已經明白了。現在還有一二個問題須要討論的，就是前面所留下的幾個問題：辯證法既如張彭年先生所說，牠自身也是一個發展的東西，然則現代的唯物的辯證法究竟是屬於由發展的過程中而達到那一個階段之辯證法呢？復次，本書所應用之唯物的辯證法究竟是那一種形態之唯物的辯證法呢？現在我先述第一個問題。據張彭年先生的研究，簡單的說，他以爲辯證法的發展已經過了三個階段：第一個階段當然是屬於黑格爾的唯心的辯證法；第二個階段就是馬克斯取黑格爾之辯證法與費爾巴哈(Beuerbach)之唯物論以結合而成的唯物的辯證法。他又以爲馬克斯雖不專尚理論而能實用之以解決一切社會問題；但是與其說在本身實踐上去發見，去證實辯證法，不若說他依辯證法以指導實踐，所以他的辯證法之豐富性與正確性還有待於後來之發展。到了列甯，辯證法已經發展到第三個階段了。(見前引文)張先生指出辯證法是在發展過程中再向進展的，確是一個卓見！但是他最後又以爲辯證法之發展到了列甯已經達到最高的階段了。這又是未免自相矛盾的。爲什麼呢？因爲辯證法既然是不斷的向前發展，那麼，還有什麼發展到最高的階段之可言呢？近來有許多人以爲馬克斯的唯物的辯證法已經『登峯造極』，再沒有發展之餘地了。但是現在一經張先生的反證，以爲馬克

斯的唯物的辯證法之豐富性與正確性是爲列甯所發展而成爲第三個階段之唯物的辯證法。由這兩方面的話看起來，就可知馬克斯的唯物的辯證法並不是最高階段的東西，因此，牠還是待列甯來發展的。同一道理，我們何嘗不可以說列甯的唯物的辯證法之豐富性與正確性還有待於後來之發展而成爲更高階段的東西呢？不過今後的唯物的辯證法無論發展到什麼樣的更高階段，總不是全新的東西，乃是由黑格爾，馬克斯，列甯等的唯物的辯證法蛻化過來的罷了。

然則我們要問在列甯的唯物的辯證法之外，還有什麼唯物的辯證法呢？現在我先簡單的答覆一句，此外還有孫中山先生的一種唯物的辯證法。但是在未說明孫先生唯物的辯證法之形態與性質以前，我們先設問孫先生爲什麼未曾說過關於應用什麼唯物的辯證法的話呢？據我個人的見解，以爲孫先生自己雖則未曾有說過他是應用什麼唯物的辯證法的話，然而我們決不可因爲未曾聽見孫先生自己的話，就武斷他不是應用什麼唯物的辯證法的。爲什麼呢？因爲有許多學者們每研究一種學問的時候，往往不歡喜說出他自己應用那一種方法，並且有時用不着說出應用那一種方法。譬如杜威的民本主義與教育一書，如一般人所說，是應用黑格爾的辯證法；尤其如我個人所觀察，杜威有些地方是應用狄慈根的辯證法。怎麼樣說呢？因爲杜威所謂『二元論之統一調和』這一句話，如我在本書第二章第三節裏面所說，不外乎是辯證法，或者就是黑格爾的辯證法。然而仔細的按起來，

在一方面杜威的教育哲學並不是以『唯心』或『觀念』爲出發點，所以牠不就是應用黑格爾的唯心的辯證法；然在另一方面牠又不是以『唯物』爲出發點，所以牠更不是應用任何一種唯物的辯證法。然則杜威的教育哲學究竟應用那一種辯證法呢？據我個人的見解，以爲杜威的教育哲學一方面既以那種不談本體論之『實用主義哲學』爲基礎，他方面如蘇俄的平克微支所批評，又常爲現存的美國社會制度所束縛，祇圖觀念形態之保守；因此，所以杜威對於『心』與『物』，『知』與『行』，『個人』與『社會』，乃至『勞動』與『閒暇』，『統治者』與『被統治者』等等間之統一，祇走入於調和，妥協，改良的地步而沒有達到徹底的革命的境域。照這一點看起來，杜威所應用的辯證法，似乎就是狄慈根的辯證法。任白戈先生說：『狄慈根的辯證法不獨只是哲學的描寫，而且只是辯證法二三意見底複說。並且那本書還會給人以不好的誤會，使讀者走入調和，妥協，改良底歧途。』（見德波林著任白戈譯伊里奇底辯證法序言一一——一二頁）照任先生的這幾句話看來，我們就可以推測杜威的辯證法多少是應用狄慈根的辯證法。不但任先生如此說；就是我自己每每看到狄慈根的所發見的唯物的辯證法不大歡喜說出『唯心』或『唯物』的話，而祇說到『心』與『物』或『主觀』或『客觀』之統一；因此，我也就聯想着實用主義哲學始終不談本體論，尤其不願意參加『唯心』與『唯物』之論爭，祇認定凡是有效的東西就是眞理。至於杜威的教育哲學呢，牠也常採用這種態度。請看上面所擧的所謂——

二元論之統一調和』就可以思過半了。惟其如此，故我以爲杜威的教育哲學所應用的辯證法，多少是應用狄慈根的辯證法。

除此之外，還有一個原因：這就是在一八九四年杜威到芝加哥大學任哲學教授兼教育學院院長倡導所謂『工具主義』(Instrumentalism) 的教育哲學的時候，正是德國製革匠約琴夫·狄慈根在一八八六年由紐約移居芝加哥從事新聞事業之第八年。狄慈根雖則在杜威到芝加哥大學之前六年早就逝世，然而他的思想及其行動之影響與印象自然多少還是殘留於芝加哥學術界；尤其浸潤於芝加哥大學之內。在另一方面，像杜威這樣虛心坦白而富於革新思想尤其持有平民態度的人，當然會肯受着狄慈根的辯證法之影響，而採用其學說的；決不致因爲他自己是大學裏面的一位哲學教授，故意的要擡高身份，擺起架子，來鄙夷這一個製革匠或皮靴匠狄慈根，說他配不上談哲學，而擯棄之於學術界之外了。不過一般學者的通病，差不多都是不肯承認他們自己的學說及其所應用之研究方法是爲前時代或同時代的人所已經道過的；好像以爲『人云亦云』是一件極可恥的事。雖賢明如杜威，他也不會是例外的吧。惟其如此，故杜威自己不但不肯說他的學說是多少應用狄慈根的辯證法；並且假定如一般人所說，杜威的教育哲學所應用的辯證法是得之於黑格爾的，然而杜威自己何嘗說過這句話呢？但是我們也決不可因爲未曾聽見杜威自己的話，就連同『是得之

於黑格爾』這一種推測而不敢表示的。然則我個人的推測，如前面所說，以爲杜威的教育哲學所應用的辯證法是得之於狄慈根，不是得之於黑格爾的，也未嘗沒有相當的理由。昂格斯曾指出：『狄慈根之發見唯物的辯證法，是獨立的，並沒有依賴我們（指昂格斯自己與馬克斯）甚至也沒有借助着黑格爾。』如果昂格斯的這幾句話是可以這樣說的，那麼，我個人也有一種說法。我以爲狄慈根之發見唯物的辯證法，並不是完全獨立的；乃在某種意味上牠多少是受着美國的『實用主義哲學』的影響。怎麼樣說呢？因爲第一，狄慈根自德國亡命於美國之際，正是詹姆斯在哈佛及哥崙比亞各大學開始演講『實用主義哲學』之時；像這樣『工讀兼好』者之狄慈根，對於詹姆斯之學說當然是愛好的，不但愛好，並且有些地方是要接受的。第二，除掉在骨子裏狄慈根的辯證法究竟是以『唯物』爲出發點，而實用主義哲學特別是以『唯用』爲出發點外，在表面上看來，如我在前面所說，兩者都是主在謀『唯心』與『唯物』之統一。這一點在一方面看來固然可以說杜威的教育哲學是依賴於狄慈根的；然在另一方面看來，也未始不可以說狄慈根的辯證法是借助着詹姆斯的。惟其如此，故杜威未曾說出他自己的教育哲學所應用的辯證法是得之於黑格爾，抑得之於狄慈根，也許是基因於此。現在姑不問狄慈根的辯證法之根源何在，祇從前面所舉的那兩個理由看來，我以爲杜威的民本主義與教育一書多少是應用狄慈根的辯證法，雖不中，亦不遠矣。以上這些話，我本來無須在此地多說；不過我因

爲我自己曾經提出過這個見地的時候，我的朋友劉英士先生以爲『待證』；（見圖書評論第一卷第六期一三七頁）因此，現在我要利用篇幅順便的在此地把我的見地解答一下罷了。

以上所述的話，是關於杜威的教育哲學的形式——方法論——上的問題。現在我再把杜威的教育哲學的內容上的問題略說一下罷。杜威的教育哲學的內容是創作的，嶄新的；具體的說，杜威能夠集古今諸家的教育學說於一處加以解釋，引伸，批評，或改造，遂創成他自己的一種獨特的教育哲學。可惜杜威對於他所引用的各家學說的內容，大都不加以引用句的標點並註明其出處，使讀者們不容易分別出來這些話是出諸他自己的或是爲前人所道過的。據我個人的觀察，以爲杜威的教育哲學其中有些關於教育哲學之概念上的話例如『哲學與教育學之關係』的問題是爲德國那篤爾普在他的著作哲學與教育學（Philosophie und Padagogik）一書裏面所說過的；（參考本書第二章第一節）有些關於教育哲學之實質上的話是爲盧梭，裴司泰洛齊，海爾巴脫，福祿培爾等所唱道過的；（這些實例，請參考本書第六章全章）不過他自己加以多少的變更與改造罷了。然而不拘其變更也好，或改造也好，但是這些話既然有一部份是爲前人所道過的，那麼應該一律的加以引用句的標點並註明其出處，纔能夠使讀者們一目瞭然的。可是杜威並不注意到這一層，在全部書看來，有標註的地方不過二三處罷了。這也許是歸因於杜威自己不肯表示『人云亦云』的緣故。關於這

一點，我本來無須在此地指出。但是我因爲我曾經在前面記出杜威對於柏格森批評的一段話：他以爲柏格森還脫不了哲家大家的氣派而有組織哲學體系的野心；所以現在我也指出杜威自己的一個缺點：他不肯表示『人云亦云』，好像『自成一家之言』，豈不是與柏格森一樣犯着同一的毛病嗎？我對於杜威所批評的話，固屬『春秋責備賢者』，然而上面所述的一般學者的通病，實在是莫可諱言的。同時，我因爲要證實許多學者的通病是在於不肯承認他們自己的學說及其所應用之研究方法是爲前時代或同時代人所已經道過的這一件事，所以我不得不借用杜威的教育哲學做個實例罷了。

照上面幾句話看來，然則孫中山先生的學說究竟怎樣呢？孫先生曾經說過句話：他的學說是有些是根據中國歷史的背景，有些是參考外國學者的學說，有些是他自己所發明的。照孫先生的第二句話看起來，就可知孫先生自己雖則沒有明白的指出那些地方是參考外國學者的學說，然而他總有了些地方是參考外國學者的學說，就可以無疑的。同時，我們又可以知道孫先生不一定如同其他一般學者一樣，也不肯表示『人云亦云』而自成一家之言的。這樣說起來，我在前面以爲孫先生的學說雖則未曾說過關於應用什麽唯物的辯證法的話，然而我們決不可武斷孫先生不是應用唯物的辯證法，不會說錯吧。現在我再積極的說一句：孫中山先生的學說是應用唯物的辯證法的。實在講起

來，我們若捨掉唯物的辯證法，那麼，我們就無從去解釋孫先生的一切學說了。怎麼樣說呢？現在我先述辯證法罷。因為所謂『三民主義』這一個根本假定，若從孫先生自己的解釋看來，牠是求國際上，政治上，經濟上之平等自由。然則所謂『平等』，所謂『自由』，在牠們的對面必定有一個所謂不平等不自由的事物之存在。設使不然的話，那麼，孫先生何必言『求』呢？惟其言『求』故三民主義就是如同辯證法上所謂由兩個事物之對立——『正』與『反』——而求得其統一性——『合』——一樣，由兩個事物之不平等不自由——『強』與『弱』，『貴』與『賤』，『富』與『貧』——而求得其平等自由——民有，民治，民享——的意思。不但三民主義是這樣的，並且『孫文學說』裏面所謂『知難』與『行易』乃至『知難行易說』與古來的『知易行難說』等等，都必須根據辯證法而求得綜合之道的。總之，所謂『辯證法』不外乎好像代數學上之方程式，及幾何學上之公理一樣，不待證明而後知的。然則我們為什麼要應用『唯物的辯證法』呢？難道唯心的辯證法就不能夠應用來解釋『三民主義』嗎？關於『唯物的』一語及『唯物的辯證法』之特徵，我在前面已經說過好許多話了，本來此地無須復述。但是前面所說的話，還是祇限於『唯物論』及『唯物的辯證法』自身這一個東西，而未曾把牠們與『三民主義』這一個根本假定連結起來而說出其究竟。具體的說，前面所說的話，還是祇限於討論『一切事物之本體或本質是「物」呢？抑是「心」呢？』及「心」與「物」是怎樣互相對立着而又互相消解着

並且最後怎樣得到互相綜合着呢？』這兩個問題；至於這兩個問題放在實踐問題——社會實際問題——上去發見，去證實這一點呢，我在前面可以說完全沒有談到的。惟其如此，所以現在我對於這一點不得不再加以一度之說明，同時藉此以解決『三民主義之解釋爲什麼一定要應用「唯物的辯證法」呢？』這一個問題。

復次，我再來繼續的述『唯物的』一語罷。在我未解釋『唯物的』一語以前，我先要設問上面所謂『國際，』『政治，』『經濟』——『民族，』『民權，』『民生』——這三個東西是不是各爲一種事物呢？抑或各是一種精神的觀念——心——呢？本來這個問題早已解決了。因爲我在前面已經說過了：世界上的一切事物的本質都是『唯物』的；如果這句話是確實的，那麼，所謂『國際，』『政治，』『經濟』這三個東西之本質也逃不出『唯物』的範圍之外了。但是現在我們發生問題的，就是因爲孫中山先生在心理建設自序裏面說過一句話：『夫心也者，萬事之本源也。』如果照孫先生的這一句話來解釋三民主義，那麼，所謂『心，』豈不就是『國際，』『政治，』『經濟』——『民族，』『民權，』『民生』——這三個東西之本質呢？設使這是不然的話，那麼，孫先生的這一句話，究竟應作何解呢？讓我把牠解釋在下面：

據我個人的研究，以爲孫先生的本意，是在於要說出人類自發生『心』以後，人類的『心』是可以支配，控制，乃至改造一切事物的；並非說出一切事物的本質就是『心』的意思。然究其實，仍不外乎如

我在前面所說，世界上的一切事物的本質，都是『唯物』的；至於『心』呢，牠究竟是由『物』所派生的，不過『心』雖則是由『物』所派生的，然而『心』一經發生之後，他却有莫大的作用，有個時候『心』這種作用竟能夠反客爲主，而出來以支配，控制乃至改造一切事物的。惟其如此，故孫中山先生在所謂『夫心也者，萬事之本源也』這一句話的後面，他又繼續的說：『心之爲用大矣哉。』就不外乎此。

孫先生的一這句話裏面所謂『本源』一語，不外乎是指一切事物——『國際』，『政治』，『經濟』——的發展作用之由來而言的；他的第二句話裏面所謂『用』之一語，又不外乎是指發展作用——『心』——這個東西自身而言的。因此，我們斷不可把『本源』誤解作『本質』，把『用』之一語誤解作『本旨』的意味。若律諸外國語，所謂『本源』就是英語所謂 "source"，並非是 "essence" 或 "substance" 及德語所謂 "wesen" 或 "substrat" 的意味。所謂『用』之一語，就是英語所謂 "means"，並非是 "aim" 的意味。總之，所謂『本質』與所謂『本源』本來不是同一之物，兩者各有職司的。什麼是本質？我在本書第四章第一節開頭已經說過了，他是一切事物之最後的決定要素。什麼是『本源』？現在我簡單的說一句，他是根據着一切事物之本質——最後的決定要素——而發動的各種發展作用之第二次的決定要素。在本質的方面看來，所謂『本源』是『本質』的產物；在萬事的方面看來，所謂『本源』却是萬事發展的由來。惟其如此，故孫中山先生說：『夫心也者，萬事之本

源也。』由此可見『心』並不就是一切事物之本質，乃是一切事物發展之本源。一句話，『心』是介乎一切事物的本質與一切事物發展作用之中間；即一面去實現其事物的本質之發展的可能性，一面去促進一切事物之無限的發展作用。請以大學『格物論』爲例：所謂『正心』是介乎『格物』與『平天下』的兩極之中間，即一面去實現『格物』以上的各種次第而起的要素——『致知』，『誠意』 之發展的可能性，一面去促進『平天下』以下的各種逆溯而生的問題——『修身』，『齊家』，『治國』——之無限的發展作用。惟其如此，故孫先生又說：『心之爲用大矣哉。』由此可見『心』雖則不就是一切事物之本質，然而『心』這種作用却是發展萬事之本源而有莫大的勢力之存在。關於這一點，我曾經在本書第七章第三節裏面說過了，尤其我舉過昂格斯與古奴（Cunow）兩人的話來證明任何唯物論者決不會否認『心』這種作用却具有莫大之勢力的。

如上所述，一切事物之最後的決定要素既然是『唯物』的，論理牠自己應該有絕對的支配性；然則爲什麼還要有『心』這種作用去實現其發展的可能性呢？如果我們要解決這個問題，那麼，我們又不得不回轉頭來再把『本質』這個東西檢討一下罷。什麼是『本質』？我在前面已經說過了，他是一切事物之最後的決定要素。然則所謂『最後的決定要素』究竟怎樣麼解釋呢？照普通的解釋，有些人都把牠解釋作『在事物之中的常住不變且必不可缺乏之性質』。不錯，在事物本身本身上看來，牠確

是常住不變的，是絕對的。但是在事物的運動上看來，他却是不斷變化的，是相對的。關於這一點，我也曾經在前面引用過昂格斯與黑格爾兩人關於說明物質或事物之運動形態的話來解釋了，此地無須復舉。不過現在所要說的，就是我因爲看見昂格斯又提出過一個『相互作用』的名詞來解釋一切事物之運動形態，我覺得這一個名詞更足以輔助我們對於『物』這個本質與『心』這種作用之關係的說明，所以現在我再把昂格斯的這些話及其他學者所發表的類於此之議論舉出來罷。昂格斯說：

『當我們用現代自然科學的觀點開始來觀察整個的運動的物質時，這是我們應當看到的第一點。』(見恩格斯者杜畏之譯自然辯證法一九九頁) 昂格斯所謂『第一點』，一句話，就是『相互作用』。照昂格斯的觀點，以爲一切事物或物質的運動形態都可以互相變通，互爲條件，在這裏都是原因，到那裏都是結果。這就是『相互作用』的意思。但是昂格斯以爲在一切的形態變化中，運動的總和是依舊不變的。這也許就是普通所謂『在事物之中有一種常住不變且必不可缺乏之性質』的意思。斯賓諾莎說：『本質是自己的原因(substanz ist causa sui)』後來昂格斯以爲斯賓諾莎的這一句話把這個『相互作用』表現得最好。他又指出黑格爾對於『相互作用』所解釋的話來證明。黑格爾說：『相互作用是一切事物之眞正的最後之因 (Causa finalis)』 昂格斯對于黑格爾的這一句話更加以引伸，以爲黑格爾已經把 Causa finalis ——最後的因——及 Causa efficiens —

—成效的因之互相對立變成爲互相作用了。（同上一七七頁）最後，昂格斯自己更作一個結論：『除了這個相互作用之外，我們不能作更遠的認識，因爲在他背後都是不可認識的了。我們既然認識了物質運動之各種形態，我們也可以認識物質之本身，而我們的認識也就盡於此矣』（同上一九九頁）

綜合上面所舉的昂格斯自己的話及他引用他人的話而觀，我們就可知所謂『本質』不外乎是一切事物之『相互作用』罷了。惟本質既是一切事物之相互作用，故唯一個事物决不能夠發生何等作用，然必須有兩個事物以上之存在的時候，方纔有『相互作用』之可言；換句話說，方纔有運動，變化，與發展之可言。總之，本質自身祇是有發展的可能性而沒有實現性，然而他的實現性還必須靠着那些『非本質』的東西。德波林說：『本質是包括着「非本質的東西」而且還包含着這個東西與其他的底關聯，卽內的聯絡。』他並且舉過黑格爾所曾經說過的『離開外的本質和法則而來觀察的假象，便是構成我們所認爲「非本質的」東西』。這幾句話來解釋了。（見德波林著任白戈譯伊里奇底辯證法二九頁）照德波林的這種解釋看起來，就可知『物』這個本質是包括着『心』那種非本質的東西，而且還包含着這個東西與其他的底關聯，卽內的聯絡。若從另一方面看來將怎麽樣呢？德波林說：『現實決不是表現特別的「外的假象底世界」」特別的「現象底混沌界」或本質

自體的，無寧說牠倒是表現這些東西底辯證法的統一。』(同上) 再照德波林的這幾句話看起來，又可知『心』這種非本質的東西一方面不就是『物』這個本質的自體，然他方面又不能夠與『物』這個本質脫離關係；牠到是表現這兩種東西的統一。我姑先總括說句話：『物』這個本質旣爲一切事物之最後的決定要素，固然是很重要的；然而『心』這種非本質的東西却爲促進『物』這個本質的重大的發展作用，因此，牠的重要性，也許有超過於『物』這個本質的重要性的。惟其如此，故孫中山先生說：『心之爲用大矣哉。』不但孫先生如此，就是唯物論的鼻祖昂格爾與古奴兩人之所以重視『理想的勢力』及『理想的原動力，』也不外乎此。

上面一段話我應該把牠拿來再放在教育問題上說明一下，以作實際教育家解決『心』與『物』間之內的關係問題上的參考之一助罷。教育的本質，如我屢次的所說是『民生』或『社會生產力』現在我再換句話說，所謂『民生』或『社會生產力』就是教育之最後的決定要素。但是『民生』或『社會生產力』這個教育的本質如同一般所謂『本質』一樣，祗有發展之可能性而沒有『自動的作用』——『實現的作用』。如果我們要『民生』或『社會生產力』這個教育的本質發生自動的作用或實現的作用。那麼，非有一種可以促進牠發生運動，變化，與發展之作用不可。然則這是什麼一種作用呢？一句話，這就是所謂『社會組織。』這樣說起來，就可知所謂『民生』或『社會生產力』這個教育的本

質，如黑格爾與昂格爾兩人所指示，在一方面看來，祇可以說是教育的『最後之因』；然在另一方面看來，又可以說是教育的『成効之因』。然則教育哲學之所以自教育的本質起，經過教育的目的，制度，機關，課程，教材，教學法，訓育，一直迄於教育的價值與效果的問題止，無一不是一方面講求教育之本質，他方面講求教育之發展作用，然後再在這兩方面之間講求其『相互作用』以發揮教育之全體性，就不外乎此。

現在我姑不說教育的全部問題，單說教育宗旨一個問題罷。例如我中華民國的教育宗旨裏面已經完全的注意到這一層了。玆抄錄如下：『中華民國教育宗旨，根據三民主義，以充實人民生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命爲目的；務期民族獨立，民權普遍，民生發展，以促進世界大同。』牠的裏面頭一段所謂『人民生活，社會生存，國民生計，民族生命』這四句話，就是指教育的本質上的『最後之因』而言的，第二段所謂『民族獨立，民權普遍，民生發展』這三句話，就是指教育的本質上的『成効之因』而言的。談到這三句話，我有一點必須在此地一併聲明的，就是：我捧讀鄭心南先生的序言之後，發見其中有一個地方他把我的意思看錯了。鄭先生說：『民族獨立，民權普遍，悉根於民生發展，俾三民主義教育得一一元論的哲學根據。』其實我的意思並不是這樣的。但是我的原意，是在於以爲民生是『三民主義教育』的本質，而三民主義——民族獨立，民權普遍，民生發展——

是『三民主義教育』的範疇。這是我的『民生一元論的教育哲學』的一種主張。關於這一點，我在一直前面與胡漢民先生討論三民主義是否如胡先生所說有連環性抑或如我自己所說祇有相互關係或相互作用的時候已經說過了，茲不復述。請讀者諸君檢閱前面，自會明白的。不過現在我還要說明的，就是要問中華民國教育宗旨裏面爲什麽頭幾句話既說『以充實人民生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命爲目的。』而第二段話裏面又說『民生發展』呢？豈不是『疊床架屋』嗎？這是不會這樣的。怎麽樣說呢？因爲頭幾句話約言之就是『民生』；而第二段話裏面所謂『民生發展』一語就是指『民生主義』而言的。元來所謂『民生』是與所謂『民生主義』自有區別的。具體的說，即所謂『民生』是根據孫中山先生所謂『歷史的重心是民生』一語而出發的，這叫做『三民主義的本質』；而所謂『民生主義』是孫先生所倡導的『三民主義』中之一部，這叫做『民生所派生的三民主義這一個範疇中之一部。』同時，我們要注意的，『民生』這個本質祇有發展的可能性，而牠自己沒有實現性，換句話說，牠自己不會自動的發展。惟其如此，故我欲要『民生』這個本質盡量去發展，那麽，我們又非有一個促成牠發展的東西不可。這是什麽呢？一句話：這就是『三民主義』，尤其是『三民主義』中之『民生主義』。由此可見在『民生主義』的方面看來，牠非以『民生』爲本質不可；而在『民生』這個本質的方面看來，牠又是靠着『民生主義』而實現其發展的可能性。惟其如此，故我把中華民國教

育宗旨裏面的頭幾句話稱做教育的本質上的『最後之因』，把牠的第二段話稱做教育的本質上的『成効之因』。由此更可見教育宗旨的第二段話裏面所謂『民生發展』一語，並非居於所謂『民族獨立』及『民權普遍』這兩語之上或下；乃是彼此相互並列相互作用的。除掉牠與其餘兩者相互作用外，牠還與『民生』這個本質是互爲因果的。不過『民生』這個教育的本質，無論如何是『三民主義教育』上之最後的決定要素——『最後之因』——罷了。惟其如此，故在本質的方面看來，中華民國教育，祇可以稱做『民生史觀的教育』；而在範疇的方面看來，中華民國教育纔可以稱做『三民主義教育』。合這兩方面而言之，中華民國教育我無以名之，名之曰『單一多樣性的教育』。但是無論『單一』也好，或『多樣』也好，前者還祇是以中國的社會生產力——『民生』——爲出發點，後者又祇是以中國的目前社會問題爲前提。如果中華民國教育僅僅做到這兩層，那麼牠是容易停滯於目前問題與直接問題；因此，牠祇有暫時性與特殊性；而沒有永久性，終極性，與普遍性了。惟其如此，故中華民國教育，除掉要發揮單一性與多樣性外，還要顧到永久性，終極性，與普遍性。然則這種永久性，終極性，與普遍性將怎樣表現呢？中華民國教育宗旨裏面的最後一句話所謂『促進世界大同』一語，就是要表現中華民國教育之永久性，終極性，與普遍性。但是要注意的，所謂『促進世界大同』雖則是中華民國教育上之永久的，終極的，與普遍的目標，然而牠不能夠『一蹴而幾』的；然必須經過先行的幾

個階段,然後纔能夠達到這個最高段的境域。具體的說,所謂『促進世界大同』是最初先依存於教育之本質——『民生』或『社會生產力』;復次,再靠着『三民主義』之實現——民族獨立,民權普遍,民生發展——而發展,最後,再來促進牠自身——『世界大同』——同時還要去組成教育之本質——『民生』或『社會生產力』——以達到最後的最高段的目標。若拿三段辯證法來解釋,公式如下:『民生——三民主義——世界大同。』這樣說起來,就可知我中華民國教育宗旨裏面的頭幾句話,是包含『民生』與『三民主義』的兩方面,牠的第二段話,就是頭幾句話——一句話:『民生』——之否定;牠的最後一句話,更就是頭幾句話與第二段話——『民生』與『三民主義』——之綜合(否定之否定)的意思。再具體的說,中華民國教育宗旨裏面的頭幾句話不消說是包含着後面所有的一切話,並且還包含着後面的一切話的關聯,卽內的聯絡;而後面的一切話又如德波林的說法,決不是表現特別的『外的假象底世界』,特別的『現象底混沌界』或教育的本質的自體;乃是表現一切話底辯證法的統一。設使不然,卽教育哲學一方面祇講求教育之本質——『民生』或『社會生產力』,或者他方面祇講求可以促進教育之本質的發展可能性上之種種作用——『民族獨立』,『民權普遍』,『民生發展』,乃至『世界大同』等等;而毫不以所謂『相互作用』爲出發點去求得這兩方面間的一切東西之眞實的關聯——內的聯絡,那麽,就無所謂『教育』,更無所謂『三民主義的教育』了

綜合上面幾段話而論，我們一方面欲要『民生』或『社會生產力』這個教育的本質有『自動的作用』或『實現的作用』，那麼斷非拿着『社會組織』這一個東西來做促進牠發展的動因不可；他方面欲要『社會組織』這一個東西有進化的現象，那麼斷非依存於『民生』或『社會生產力』這個教育的本質做牠的根據不可；兩者是互爲條件而互相作用的。然則我們要問什麽是『社會組織』呢？簡單的答覆一句：牠就是製造歷史及構成社會之人類，尤其就是構成異於禽獸的人類之心靈。孫中山先生說得好：『國者人之集也，人者心之器也。』孫先生的這兩句話，也並非說人類是超出一切事物，心是超出一切自然的東西；乃是說人類有構成國家社會之作用，心有發展人類自身之作用的意思。究其實，所謂『人類』不外乎是一切事物中之一種；所謂『心』，不外乎是一切自然中之一部；合言之，兩者都不外乎是促使事物發生『相互作用』之一種動因。然而人類之所以異於禽獸者，或者我們以爲『人爲萬物之靈』，也不過因爲人類尤其人類的心有時能夠『反客爲主』出來支配，控制，乃至改造事物或自然；而其他一切動物祇受着物質或自然的支配罷了。然則人類之所以有教育，也是僅僅基因於這一點。昂格斯說：『有人以爲經濟狀況(生產力包括在內)是有「自動的作用」，這是大錯。其實製造歷史的是人類自己，不過他的活動在一定的環境之內是多半而且最後受經濟的影響罷了。』(見Engles, Sozialistische Akademiker, Jahrig. 1895)昂格斯的這幾句話裏面的前大

半部是指出社會組織是人類自己所製造的，同時，這種社會組織是可以促進社會的本質　社會生產力——之發展的可能性；但是他的最後一句話又是指出社會組織自身之發展多半而且最後依存於社會的最後的決定要素——『經濟』或『民生』——而受其影響的。總之，人類的社會尤其製造社會之人類的心固然對於一切事物的本質之發展的可能性有莫大的促進作用之勢力，然而究其極，所謂『心』並非就是一切事物的本質這個東西。惟其如此，故在本質的方面看來，我們非採用『唯物的辯證法』不可；然在作用的方面看來，我們非表現『心』與『物』間之辯證法的統一不可。然則馬克斯與昂格斯兩人常應用『唯物的辯證法』這個名詞，似乎是注重於前一方面；狄慈根祇講『唯心』與『唯物』或『主觀』與『客觀』之統一，似乎是注重於後一方面。至於列甯呢，他如張彭年先生所指示正是務在實踐上去發見去證實辯證法的，當然一方面還是依辯證法以指導實踐，因此在前一方面看來，他似乎是側重於作用的；然在後一方面看來，他又是不遺掉本質的。惟其是側重於作用的方面，故張先生稱列甯的唯物的辯證法爲『實踐的唯物的辯證法』。同時張先生對於馬克斯的唯物的辯證法之所以稱之爲『理論的唯物的辯證法』，就以馬克斯恰與列甯立於相反的地位的緣故。最後就孫中山先生而論，孫先生似乎是與列甯相接近的。因爲孫先生也是側重於實踐的方面，所以他不但不說出應用什麼唯物的辯證法，就是『心』與『物』間之辯證法的統一也不大歡喜說出，所

說的祇有關於心『的』作用的話居多。例如所謂『夫心也者，萬事之本源也。……心之爲用大矣哉。』是其一例。但是這幾句話，照我個人的研究，無論如何，不能夠遽視爲一種『唯心論』或『唯理論』；實在講起來，牠却是完全的『唯物的辯證法』之一面，我無以名之，姑仿張彭年先生的用語名之曰『實踐的唯物的辯證法。』不過孫先生的實踐唯物的辯證與列甯的實踐的唯物的辯證法又是有區別的。關於這一點，讓我留在後面再說。現在我姑先把孫先生有一段話提出來在此地一併解決一下罷。

孫中山先生說：

『總括宇宙現象，要不外物質與精神二者。精神雖爲物質之對，然實相輔爲用也。從前科學未發明時代，往往以精神與物質爲絕對分離，而不知二者本合爲一。在中國學者有恆言：有體有用；何謂體？即物質。何謂用？即精神。譬如人之一身，五官百骸皆爲體，屬於物質；其能言語動作者即爲用，由人之精神爲之。二者相輔，不可分離；若猝然喪失精神，官骸雖具，不能言語，不能動作，用既失而體亦成爲死物矣。由此觀之，世界上只有物質之體而無精神之用者，必非人類；人類而失精神，則必非完全獨立之人。雖今科學進步，機器發明，或亦有製造之人，比生成之人毫無異者；然人之精神不能創造，終不得謂之爲人。人者，有精神之用，非專恃物質之體也。』（見軍人精神教育）

上面所舉的孫中山先生的這一段話，可以說是一種完全的唯物的辯證法。但是現在有許多人

把牠看錯，大抵以爲這一段話就是孫先生的『唯心』與『唯物』的折衷之宇宙本質論。例如蔡孑民先生是持這種見解。蔡先生說：『在哲學上本有唯物論與唯心論的兩派唯物論否定精神唯心論又否定物質。而總理的民生史觀，可謂爲唯物與唯心的折衷』。（見上海民國日報星期評論第二卷第四十期）此外，梁寒操，張廷休兩先生也有同樣的見解。這種見解，是無異於周佛海先生把孫中山先生所謂的『國者人之集也，心者人之器也。』這兩句話看錯一樣，周先生以爲這兩句話很像是『唯心論者』；但是周先生又摘出孫中山先生所謂的『研究問題應以事實爲基礎』這一句話，以爲這又好像是『唯物論者』；於是周先生自己下一個結論：孫先生的社會觀是唯物的，人生觀是唯心論。（見民國二十年十二月七日周佛海先生在中央黨部總理紀念週演說辭）如果周先生要把孫中山先生的學說找出一種宇宙本質觀或宇宙本體論，那麽，我以爲孫先生所謂『研究問題應以事實爲基礎』這一句話就夠了，這一句話不但足以爲唯物論的宇宙本質觀之根據，並且足爲孫先生的唯物的辯證法之出發點；然而周先生可以不必再舉出孫先生所謂『國者人之集也，心者人之器也。』這兩句話來與前一句話相對立而生出這樣矛盾的結論。設使周先生要解釋這兩句話，也祇可如我在前面所說，把牠放在宇宙現象論上解作孫先生以『心』爲促進『物』這個本質的發展可能性之一種作用，或者把牠放在方法論上解作孫先生要謀『心』與『物』間之辯證法的統一；然而斷不可把這兩

句話與孫先生的唯物論的宇宙本質觀混爲一談的。（關於周佛海先生的這種見解，我曾經另有專論批評，見福建教育廳教育週刊第一〇一與第一〇二兩期拙作修養問題的研究一文，茲不備錄。）

同樣的，如果蔡，梁，張諸先生把上面所引的孫中山先生的這一段話放在宇宙現象論上解作孫先生以『心』爲促進『物』這個本質的發展可能性之一種作用，或者把牠放在方法論上解作孫先生要談『心』與『物』間之辯證法的統一，那是很對的；但是設使他們把孫先生的這一段話與孫先生原有的唯物論的宇宙本質觀混爲一談，以爲這是一種唯物與唯心之折衷而形成爲一種『心物兩元論』或『心物並行論，』那是非常錯誤的。然則我個人對於孫中山先生的這一段話將怎麽樣解釋呢？據我個人的研究，以爲孫先生的這一段話裏面的頭幾句話，簡直是一種『辯證法；』因爲孫先生所謂『精神爲物質之對，然實相輔爲用也。』這一句話，豈不就是黑格爾與昂格斯兩人所謂『事物間之相互作用』的意思嗎？也豈不就是狄慈根『心與物間之統一性』的意思嗎？復次，照孫先生所引的中國學者的恆言所謂『有體有用；何謂體？即物質。何謂用？即精神。……』這幾句話看來，這明明是孫先生主張，世界上的一切事物的本質是物質的，因此，他的辯證法簡直是一種『唯物的辯證法，』復次，再照孫先生所謂『二者（指精神與物質而言）相輔，不可分離；若猝然喪失精神，官骸雖具不能言語，不能動作，用既失而體亦成爲死物矣。』這幾句話看來，這又明明是孫先生一方面指出

心』與『物』間之辯證法的統一……『相互作用』他方面又正如黑格爾所謂『沒有物質便沒有運動，所以沒有運動也沒有物質』。及昂格斯所謂『沒有運動的物體便沒有甚麼可說』一樣，指出物質是一種運動與發展的東西；但是先有兩個以上的事物（譬如『心』與『物』或『精神』與『物質』）之存在，纔有運動與發展之發生，否則，祇有一個物體之存在的時候，那麼這個物體直成為死物了。所以孫先生再繼續的說：世界上『只有物質之體而無精神之用者，必非人類；人類而失精神，則必非完全之獨立人』。孫先生的這幾句話就是在辯證法上研究一種運動形態，或是研究一列互相關聯互相轉變的運動形態；並且在這種運動形態上去求自然與精神之統一。照以上所述的這些話看起來，就足以證明孫中山先生的學說是一種完全的唯物的辯證法；其立論之精緻與解釋之明確，實不亞於黑格爾，馬克斯，昂格斯，伊里奇，德波林，狄慈根，乃至列甯一輩人了。

再進一步說，孫先生所說的那幾句繼續引伸的話，或者被人誤認牠是一種『唯心論』的主張，因為孫先生以為人類而失精神則必非完全獨立之人，這好像是以精神為人類之本質的緣故。殊不知孫先生的這幾句話，仍不外乎是前面所舉的孫先生所謂『夫心也者，萬事之本源也。……心之為用大矣哉』。那幾句話的意思，具體的說，前後兩種話是一以貫之的，詞是祇指『心』或『精神』有莫大之作用，並非說『心』或『精神』是人類的本質的意思。元來『心』或『精神』乃至所謂『生命』之

發生是一件事，而牠的存在是另一件事，兩者不可混爲一談的。至於『心』或『精神』不消說唯心論者是承認其存在的，就是任何唯物論者沒有一個是否認其存在的。越是唯物的辯證論者越要承認『心』或『精神』之存在；否則，設使祇有物質而無精神，或者祇有精神而無物質，那麼還有什麼運動與發展之可言，還有什麼辯證法的統一之可言呢？不過唯物的辯證論者無論如何在本質上要認定『心』或『精神』是物質所決定的。並非物質是牠們所決定的罷了。惟其如此，故唯物論者的辯證法雖則在現象的方面要談『心』與『物』或『精神』與『物質』間之內在的聯絡，然而在本質的方面要稱之爲『唯物的辯證法』。如果我們承認孫中山先生是一位唯物的辯證法論者，那麼，他所說的話決是不指精神爲人類之本質而言，乃是不過是指出『心』或『精神』之存在罷了。

復次，關於『生命』之存在及其發生的問題，昂格斯有幾句極合於科學的道理的話是值我們紹述的。昂格斯說：『蛋白質，這是我們所曉得的炭素化合物中最無經常性的。他有一種天賦的作用，我們稱之爲生命，他如果失去完成這種天賦作用的能力，他馬上就會分解；而他又爲其本性所限，早晚都會失去他這能力。』（見恩格斯著杜畏之譯自然辯證法二二九頁）照昂格斯的這幾句話看來，就可知所謂『生命』，不外乎是蛋白質之所起的一種化學作用；牠與其他化學物是沒有多大差異的。所差異的，祇不過限於彼此所含有的某種原素之性質及其配合之形態的問題罷了。一句話，世界

上的一切事物連同生命在內，都是物質的。不但昂格斯有這種見解，並且孫中山先生也已經有同樣的議論。孫先生在孫文學說——行易知難——第一章裏面說：『據最近科學家所考得者，則造成人類及動植物者，乃生物之元子爲之也。生物之元子，學者多譯之爲細胞，而作者今特創名之曰生元，蓋取生物元始之意也。』照孫先生的這幾句話看起來，他既然是承認生元就是細胞，那麼豈不是與昂格斯承認生命就是蛋白質的化學作用若合符節嗎？實在講起來，所謂『細胞』就是『蛋白質』之別名。昂格斯說：『細胞組織中最主要地的角色，卽蛋白質，最先分解，而且想用綜合的方法以求製成蛋白質直到現在還未成功。』（見前引書二二一頁）照昂格斯的這幾句話看來，蛋白質能否製造，是另一問題，姑置勿論；但是『細胞』之主要的成份就是『蛋白質』，可以斷言的。因此所謂『生元』，就是『生命』的意思。前兩者不消說都是物質的，因此後兩者也都是物質的。同一推論，昂格斯既然是唯物論者，因此，孫中山先生也是唯物論者。但是曹翼遠先生如同蔡子民，梁寒操，張廷休三先生一樣，以爲孫中山先生的學說是唯物與唯心兩元所構成的而稱之爲『唯生論』。（見時代公論第三十四號）

我曾經對於曹先生的見解批評一過了，以爲『唯生論』這個名詞是不足取的。（見同刊第五十號）

可是現在我仔細的一想，設使曹先生肯離開『心物一元論』及『心物兩元論』或『心物並行論』等的立場，而站在『唯物論』的立場並且如同孫中山先生一樣把『物』看做『生物』，或者如同昂格斯一

樣以爲『物』是『動的物質』，那麼，可以稱之爲『生物論』；但是所謂『生物論』是容易與普通所謂『生物學』這個學名相混淆，那麼，不妨就用曹先生的原語而稱之曰『唯生論』。在這一種意味上，所謂『唯生論』一語，我是極端贊同的。馬克斯不願稱他自己的學說爲『唯物論』而改稱之爲『唯物史觀』，這就是他因爲一方面把『物』看做一個運動與發展的東西，而所謂『史觀』是含着『連續發展』的意味；他方面欲要示別於第十八世紀法蘭西的及第十九世紀自然科學家的純粹的唯物論或機械的唯物論的緣故。但是馬克斯的這樣稱法有一個缺點，因爲在社會觀與歷史觀的方面固然有所謂『唯物史觀』這一個名稱；然而在宇宙觀與世界觀的方面就沒有適當之名稱而付諸闕如的緣故。如果我們對於孫中山先生的學說，在他的社會觀與歷史觀的方面稱之爲『民生史觀』，再在他的宇宙觀與世界觀的方面稱之爲『唯生論』；那麼，就沒有缺陷了。

論者有以爲孫中山先生爲什麼又說出『生元者何物也？曰：其爲物也，精矣，微矣，神矣，妙矣，不可思議者矣。按今日科學所能窺者，則生元之爲物也，乃有知覺靈明者也，乃有動作思爲者也，乃有主意計劃者也。……』這些話呢？如果我們以爲孫先生如同昂格斯一樣是唯物論者，那麼，我們對於孫先生的這幾句話應作何解？照論者的見解，以爲孫先生的這幾句話是唯心論，甚至以爲牠是玄學或形而上學上的一種論調；所以他們似乎以爲我在上面所說的那些話與孫先生的這幾句話有相矛盾

的。然而佇細的研究起來，孫先生的這幾句話並不是如論者所推測的。怎麼樣說呢？實在講起來，孫先生的這幾句話，也不過是要說出『生元』這個要素是一種最複雜的而極不容易分解並且極不容易綜合的東西罷了。譬如人體，到了死亡的時候，蛋白體分解，我們不能夠把牠重新綜合起來而使之回生，所以到現在還沒有人工生命之發見。可是這並非說生命永久不能夠製造；乃是如昂格斯所指摘，如果我們對蛋白質化學成份的知識老是像現在這個樣子，再不要妄想什麼人工製造蛋白質。（見前引書二三一——二三二頁）在一方面看來，固然我們對蛋白質化學成份的知識太淺薄；然在另一方面看來，蛋白質化學成份自身却是太複雜而極不容易分解並且極不容易綜合的。惟其如此，故孫先生以爲『生元』之爲物是精矣，微矣，神矣，妙矣，不可思議者矣。

復次，我尤有可言的，『生元』或『生命』這個東西雖則在現在的知識程度之下認爲不可思議的，然而我們可以推測牠如同其他一切化合物一樣是一種有系統有規律之實體，並非雜亂無章，任意配合而成的。所差異的，祇不過在於其他化合物的生命較諸人類的生命上的蛋白質化學成份稍爲簡單些罷了；因此，人類的生命作用更覺得有系統有規律的。關於這一點，昂格斯說得最好：『卽在無機體之間也可以發生此種物質交換，（按物質交換就是生命之條件，以後再說。）實際上在各處都發生了，因爲各種都有雖然很慢的化學作用。其差異在乎：無機體之物質交換只破壞了自己，而有機

體之物質交換則爲其存在的必要條件。如果在某年某月我們眞用化學的方法構成了蛋白體，那末，他們也必然有生命現象也必然有物質交換，雖然這交換很有限。』（見前引書二三一頁）昂格斯的這一段話，已經被杜威拿去應用了。杜威在他的著作民本主義與教育開宗明義第一章尤其頭幾句話就說出有機物與無機間之差異是在於有機物能夠從更生去保存自己，而無機物則不然。譬如石頭碰着什麽東西與牠相撞的時候，如果牠的勢力抵得過那個東西，那麽，牠能夠在外表上保持其原形；反之，牠就會成爲紛碎了。杜威的這種見解，實在講起來，就是昂格斯關於生命的一種解釋。具體的說，杜威如同昂格斯一樣，只說出有機物與無機物間之物質交換的程度有一點差異，並非說無機物絕無物質交換的作用的意思。惟有機物之物質交換的作用較諸無機物之物質交換的作用稍爲強盛些，故杜威認定前者有被教育的可能性，並且教育是爲牠所必需的。總之，我們一談起生命，往往祇注意於有機物的生命，尤其祇注意於人類的生命；即使偶然談到無機物的生命，也不過拿牠來與人類的生命作一度比較的說明罷了。例如上面所引的杜威的話，是其一例。甚至有些人視無機物絕無生命，因此，他們絕口不談無機物的生命了。殊不知生命之活動的特徵，不外乎如昂格斯所說是『物質交換』；若從現在的話來說，是『刺應結』(S-R)。這種『刺應結』，無論有機物或無機物都是有的；所差異的，祇不過在於『反應』的時間有快慢及其運動形態有顯暗之別罷了。一句話，世界上的一

切物體都是運動的，不過他們的運動形態不同罷了。

更進一步說，我們就是談到人類的生命的時候，也往往祇從已成熟的人類的身上去觀察，而忘記掉未成熟的人類(例如初出胎的小孩子)的生命之運動形態了。惟其如此，故我們似乎以為人類的生命生來就是具有完全的運動形態；殊不知生命自身也是繼續發展着的。惟生命自身是繼續發展着的，故人類纔有教育之必要。關於這一點，杜威看得最透澈了。可惜杜威每說到『目的』這個東西的時候，往往就以為所謂『目的』是一種『預見之明』是一種『聰明的動作』。杜威的這種見解，我曾經在本書第五章第一節裏面把牠批評過了，以為如果杜威說出『目的』本身是這樣的，那是對的；設使他以為人類生來就具有這種『預見之明』或『聰明的動作』那未免太早計了。在事實上，杜威確是以為人類生來就具有這樣的動作；在他的著作裏面隨處可以發見這一點。這就是因為杜威祇注意到已成熟的人類的動作及其所製造之歷史與環境而忘記掉未成熟的人類的盲動及其無意識的行動，並且不明白『有目的的動作』或『有意識的行動』是由『盲目的動作』或『無意識的行動』轉變過來的道理的緣故。至於孫中山先生所謂『生元之為物是有知覺靈明的，有動作思為的，有主意計劃的』這幾句話呢，孫先生是否如同杜威一樣犯着辯證法的原則是另一問題，姑置勿論；但是他的這幾句話如杜威一樣祇從已成熟的人類的動作上所觀察而得到的一個結論，是可以斷言的。

然究其實，生元或生命上之這種有目的的動作與主意的計劃，在人類初出胎的時候，不過略具有這種動作與計劃之胚式罷了。昂格斯說得好：『如果動物能不斷地影響周圍的環境，即並不是動物自身的意志而僅是偶然情形。人去動物界的距離愈遠，那人類反應自然的活動愈有計劃，愈加思索而愈有一定的目標了……另一方面，我們也不要以為動物的行動是絕對無計劃，不會加以絲毫的考慮的。事實上凡有原生質的地方，凡有活的蛋白質存在，調度，即完成一種甚至最簡單的動作（這是某種外來的刺激之結果）的地方，都有計劃的活動存在，不過略具胚式，不甚完備而已。甚至還沒有任何細胞的時候——更說不到神經細胞——已有了此種反作用。』（見前引書四二六——四二七頁）昂格斯的這一段話，可以說完全與孫中山先生所說的話是一樣的。照昂格斯的見解，就是一方面以為人類因為去其他動物的距離愈遠，故他愈有計劃，愈加思索而愈有一定的目標了；然他方面並非承認動物（連同人類在內）生來就具有自由意志，而所謂『自由意志』，也不過是由偶然情形轉變過來的罷了。最後，昂格斯以為原生質的動物，也有計劃的活動存在，不過略具胚式，不甚完備而已。這是一種橫的說法，同一推論，我們也可以縱的說人類在初出胎的時候，就有計劃的活動存在，也不過略具胚式，不甚完備而已。如果要這種有計劃的活動由胚芽而開花結果以至於完備，祇依賴教育機能對被動的。

最值得我們注意的，莫過於昂格斯還有的幾句話。昂格斯以爲人與動物的主要區別，在於人類有勞動；他以爲勞動是爲人類所產生的。他說：『手不僅是勞動的器官，並且是勞動的產物。』（見前引書四一七頁）他又說：『跟着手的發展又發展了頭產生了意識。』（同上九九頁）昂格斯的這幾句話，在教育哲學的方面看來，就是裴司泰洛齊所謂『腦到，心到，手到』的意思；也就是開後世的凱欣斯泰奈的『勤勞教育論』及杜威的『作業教育論』乃至蘇俄的『勞動教育』及孫中山先生所謂『雙手萬能』的教育之先聲，所以值得我們注意的。昂格斯更說得好：『生命——這是蛋白質體的存在形態，與其周圍自然界舉行經常的物質交換，是他的根本要點，這種物質交換如果停止，這生命也就隨之而停止，結果是蛋白質的解體。』（同上二三一頁）昂格斯的這幾句話，是完全與大學『格物論，』尤其與顏習齋的『格物論』若合符節的。顏習齋說：『格即手格猛獸之義……手格其物而后知至。』顏習齋所謂『手格其物』一語，豈不是與昂格斯所謂『物質交換』一語完全相符合嗎？惟其手格其物，故纔有知識之產生，同一道理，惟其物質交換，故纔有生命之成立。因爲設使人類只有手而無周圍的自然；或者只有周圍的自然而無手，都不會發生什麼『物質交換』的作用；因此，就無所謂『格物，』也無所謂『生命，』更談不到『知識』與『意志』了。惟其如此；故所謂『生命教育學』或『生命主義的教育哲學』又可稱爲『格物教育學，』『作業教育學，』『勞動教育學』或『勤勞主義的教

育哲學』。

談到這裏使我又想起一個極重要的問題，我從前未曾加以詳細的說明，或者使人惹起誤會。這是什麽一個問題呢？我先簡單的答一句：這就是顏習齋的『格物論』所謂『手格其物』一語究竟是否如我自己所解釋格即『勞動』，物即『自然』之義呢；我曾經在本書第四章第一節裏面對於這一個問題祗說其然而未說其所以然，似乎是武斷的。現在我再按諸顏氏學記，他以大學格物之『物』爲即周官鄉三物之『物』包含六德，六行，六藝。這樣看起來，那麽，我以物爲『自然』；似乎是太牽強的。然而仔細的研究起來這是不會牽強的。怎麽樣說呢？因爲所謂『德』，所謂『行』，及所謂『藝』既不是像唯心論者或觀念論者所說是一個超自然的東西，例如『德行』是發生於『無上命令』或『良知良能』的；例如『藝術』或『技術』是發生於藝術家或技藝家的『心裁』與『意匠』的。牠們又不是像經驗論者或感覺論者所說是一個純經驗的東西，例如『德行』是人類的各種動作之完備的總和，所謂『藝術』或『技藝』是物體的形數色等之配合的構成。不錯，固然所謂『德』，『行』，『藝』，若從我們日常的生活現象上看來，確是有幾分如唯心論者或觀念論者所說的，也有幾分如經驗論者或感覺論者所說的；然而這是現象論上的話，並不是本質論上話。具體的說，這是在『格物』以後，已經有『致知』，『誠意』，『正心』，乃至『修身』的時期的一種現象，並不是『格物』當兒的一個本質。就種族而

論，他們經過野蠻時代而入於文明時代之所謂『文明人』；就個人而論，他經過幼兒時期而入於青年時期之所謂『成人』，纔有這種現象之發生。如果一個種族還是立於野蠻時代甚至原人時代，一個個人還是立於幼兒時期甚至出胎時期，那麼在主觀的方面，他們有沒有爲『無上命令』『良知良能』，乃至『心裁』與『意匠』等所驅使呢？一句話，他們是完全出於『無意識』的；再在客觀的方面，他們有沒有適當的動作及人工的配合呢？一句話，他們是完全出於『偶然的』的。總括一句話，他們是完全『任乎自然』的。這就是我剛纔所謂『本質』上的問題。如果我們要討論一切事物——無論『德』也好，『行』也好，或『藝』也好——的本質，那麼無一不可以從種族的原始時代及個人的出胎時期起而研究的，換句話說，無一不可以從『自然』這個本質起而研究的。這就是大學所謂『事有本末，物有終始，知所先後，則近道矣。』的意思。

所謂『自然』一語，英語叫做"nature"德語叫做"natur"都是由拉丁語的"nascor"轉化而來的。原來這一語是『生』的意思；詳細的說，牠是毫無人工的技巧，而完全由自身生成來的意思。由此可見所謂『自然』(nature)一語是所謂『人工』(artificiality)一語之對立的名詞。但是這是指我們周圍的一切天然的物體而言的；至於社會的人事的話呢，我們不妨拿所謂『自然的』(natural)一語來表示，牠就是所謂『人工的』(artificial)一語之對立的名詞。然而我們姑不問對於物體

稱之爲『自然』也好，對於人事稱之爲『自然的』也好，牠們的本質都是『生』的意思；至於牠們有時由本質所派生出來的一種現象作用呢，我們也姑不問對於物體稱之爲『人工』，對於人事稱之爲『人工的』，牠們都是在『自然的生長』之外多少加以『人力所左右的順序』的意思。現在我姑不說物體，單說人事罷。周官所謂『鄉三物』包含『六德』（知，仁，聖，義，忠，和）『六行』（孝，友，睦，婣，任，恤）『六藝』（禮，樂，射，御，書，數）無一不是社會的人事。這些事物在本質的方面看來都是自然的；然在現象的方面看來，半屬人工的。惟一方是自然的，故這些事物最初都是率直的，是天眞爛漫的；惟他方是人工的，故這些事物有時却是矯情的，是矯揉造作的。但是要注意的，我的這樣說法，並非說人類的天性本來是善的，乃是說人類生來本無善惡之存在，因此，他們的德行與技藝都是自然流露而毫無利害的觀念置諸心目之中。孔子說：『知者樂水，仁者樂山。』孔子的這兩語，雖則是一個類比推論；並且孔子是指人類德行的作用而言，並非是指牠的本質而言的。照孔子的意思，以爲仁者的行動好像『山之靜』，智者的行動好像『水之動』一樣。然而現在我拿孔子的這兩句話來解釋人類德行的本質，也可以說得通的。我以爲仁是如高山之崇，智是如流水之清，令人歎賞不置的！這不但傍觀者如此看法，就是當局者也具有這種心態的。譬如人類初產生或小兒初出胎的時候，他們的號哭啼笑，都是屬於自然的心態。迨人類社會已成立或小兒到達成年的時候，他們的舉止動作，那就是混有多少人工

的成份了。這就是人類的天性本來無所謂善惡，一入社會，就發生善惡之觀念的意思。惟其如此，故孔子以爲仁者樂山，知者樂水，多少也是含有『自然』的意味。元來所謂『仁』之一字，中庸說：『仁者人也。』孟子說：『仁也者，人也。』劉熙釋名說：『人，仁也；仁，生物也。』照這幾說看起來，就可知『仁』不外乎是『人之所以爲人之道』的意思；而所謂『人』，照唯物論的觀點看來，不外乎是『自然』之一部，因此，所謂『仁』，又不外乎是『順應自然』的意思。設使人不『順應自然』，換句話說，設使人『逆乎自然』，那麼，他就與『自然』背道而馳，終不得直謂之爲人。惟其不是個人，又可稱之爲『不仁』。孔子稱顏淵『三月不違仁』，這就是孔子稱讚顏淵率性而行，毫無作僞的意思。不但『仁』如此，並且所謂『知』也是這樣的。所謂『知』（去聲）英語叫做"intelligence"——中譯『智力』，這也不外乎是人類生來所具有的一種天性。然則『仁』與『知』有什麼區別呢？本來這兩者沒有區別的，都是可以叫做『天性』，就是英語所謂"nature"，牠們是一元的。除掉『仁』與『智』外，還有所謂『勇』也是這樣的。但是牠們之所以有區別的，不過隨着人類的天性所派生之情，知意三種作用而命名罷了。分言之，我們對於情的作用之本性而稱之爲『仁』，對於知的作用之本性而稱之爲『智』，對於意的作用之本性而稱之爲『勇』，這祗是牠們的名稱上之區別，然而牠們的本質是一元的，具體的說，牠們不外乎是『自然』罷了。惟牠們的本質既然都是自然的，故不但牠們自身是『順應自然』，並且牠們所派生之

知，情，意這三種作用也是這樣的。例如孔子說：『知之爲知之，不知爲不知，是知也。』這就是孔子說出無論『知』與『不知』都應該順着『自然』而答應的，設若以『知之爲不知』或以『不知爲知之，』那麼，就是『不自然，』換句話說，就是『作僞。』又如孔子說：『孰謂微生高直，或乞醯焉，乞諸其鄰而與之。』這就是孔子說出微生高明明無醯而故意的轉乞於鄰以市惠，故不得爲『直；』換句話說，是『不自然，』也就是『作僞。』總之，無論人類的天性——智，仁，勇——也好，或由天性所派生之種種作用——知，情，意——也好，都是『順應自然；』否則就是『不仁，』『不智，』『不勇，』或『無知，』『無情，』『無意。』

照上面一段話說起來，人類的天性既是自然的，及其天性所派生之種種作用又是應該順應自然的，所以教育的第一着也是應該注重於順應自然的。中庸開宗明義的第一句就說：『天命之謂性，率性之謂道，修道之謂教。』第一句話所謂『天命，』就是『自然；』第二句話所謂『率性，』就是『順應自然；』第三句話所謂『修道，』就是『順着自然而教育』的意思。（關於這三句話，我還有詳細之說明，請參考拙作高中師範科教科書教育史一四五——一四六頁商務出版。）譬如小孩子初出胎的時候，牠是純粹的自然，牠遇饑餓則啼哭，遇寒冷則號叫，這就是『順應自然；』至於牠的母親呢，她看見牠啼哭則給以乳，看見牠號叫則給以衣，這就是『順着自然而養育。』這樣的，無論從小孩子

的方面，或從母親的方面看來，都是率直的，因此，可以叫做『仁』。迨至小孩子稍稍長大的時候，牠有時候明明是饑餓或寒冷，但是因爲有客人在座，於是不是由牠自己的意思，就是受母親的暗示，不敢啼哭或號叫，寧可抑制其衣食慾。這樣的，無論從小孩子的方面，或從母親的方面看來，都是犧牲的，因此，可以叫做『不仁』。若從『仁』的方面看來，這種教育，叫做『自然教育』；若從『不仁』的方面看來，這種教育，叫做『社會教育』。若從全體上看來，這兩種教育，都是所必需的。因爲前一種教育是適用於嬰兒及幼兒的時期，而後一種教育是適用於小學及中學時期。至於大學時期呢，牠應該另有一種教育，這是什麼一種教育呢？一句話，這就是以上兩種教育之綜合的教育。譬如這個時期的教育是注重社會服務，愛國工作，及世界貢獻等等，這就是以上兩種教育之綜合。再詳細的說，譬如愛鄉里，愛國家，愛同類等等，其中有『愛自己』與『愛他人』之對立，換句話說，有『仁』與『不仁』之矛盾；這兩種對立物或矛盾性綜合起來，就變爲『仁且不仁』的東西。若拿黑格爾的三段辯證法來解釋，所謂『仁』就是『卽自的』，所謂『不仁』就是『對自的』，所謂『仁且不仁』就是『卽自且對自的』的意思。但是以上所劃分之這三種教育時期，並非是絕對的話，不過爲說明便利計，姑作一度比較的敍述罷了。實在講起來，這三種教育，無論在何時期——自嬰兒教育起一直至大學教育止，都是必需的；不過視個性差異及社會需要之如何而定其順序與分量罷了。蘇俄平克微支把『教育』(education)一語化成爲

『教養』(nurture) 與『教授』(instruction) 兩義:前者就是指『自然教育』而言,後者就是指『社會教育』而言的。他並且以為這兩種教育在社會主義的國家裏面都是所必需的,綜合這兩種教育,纔是整個的教育過程。(參考本書第四章第三節)

復次,再就『仁』與『不仁』之關係而論,所謂『仁』,照孔孟的意思看來,是一種『現實肯定』,就是倫理學上所謂『自我實現』。所謂『不仁』若從字義上講,是『仁』之反面,若從辯證法上講,就是所謂『仁之否定』;再從倫理學上講,就是所謂『自己犧牲』或『自己否定』。例如孔子所謂『克己復禮為仁』,所謂『好學近乎知』,『力行近乎仁』,『知恥近乎勇』等等,若在『肯定』的方面看來,固然謂之仁,智,勇;然而在否定的方面看來,所謂『克己』,『好學』,『力行』,『知恥』等等,不妨稱之為『不仁』。怎麼樣說呢?現在我再拿上面所設的那一個小孩子的教育狀態的例子去說明罷。譬如小孩子年紀長大的時候,牠有時明明是飢餓或寒冷,但是牠因為有客人在座,於是不得不由牠自己的意思或受母親的暗示以抑制其衣食慾而不敢啼哭或號叫。若在『肯定』的方面講,無論牠自己或母親都應該讓牠去喫東西或穿衣服,那纔算是『率直』,『自然』或叫做『仁』,『智』,『勇』。然而若在否定的方面講,那時候,無論如何,非由牠自己的意思努力的或模仿母親的行動故意的去禁止牠吃東西或穿衣服不可。這種否定的方面的行動,雖則是『作偽』,『不自然』,或叫做『不仁』,『不智』,『不勇』;然而牠非如

此不可。因爲非如此，牠就不能夠『克己復禮，』『好學，』『力行，』『知恥；』因此，牠就不能夠成爲仁，近乎仁，近乎知，及近乎勇的緣故。這兩種矛盾——肯定與否定——的現象的說法，並非是『循環輪化』的論調，乃是『推動前進』的意思。具體的說，卽前一方面的『仁，』『智，』『勇，』是原始的『仁，』『智，』『勇；』然而後一方面的『仁，』『智，』『勇，』卻是由原始的『仁，』『智，』『勇』而否定之所謂『不仁，』『不智，』『不勇』之『仁，』『智，』『勇。』再拿黑格爾的三段辯證法來講，卽前一方面的『仁，』『智，』『勇』就是黑格爾所謂『卽自的；』然而後一方面的『仁，』『智，』『勇，』就是黑格爾所謂『對自的』意思。再進一步說，這兩方面的『仁，』『智，』『勇，』並非是始終互相對立着的但是他們是常常互相作用着或互相消解着，然後再綜合起來而變成爲一個更高段的『仁，』『智，』『勇』這一個東西。這種更高段的『仁，』『智，』『勇』我無以名之，姑名之曰『仁且不仁，』『智且不智，』『勇且不勇。』這就是黑格爾所謂『卽自且對自的』的意思。請卽以孔子自己的話證之，孔子說：『夫仁者己欲立而立人，己欲達而達人。』孔子的這兩句話，還是祇說到由原始的『仁』推移到第二個階段的『不仁』之『仁；』換句話說，就是由『卽自的』推移到『對自的』的意思。所以孔子繼續着說：『能近取譬，可謂仁之方也已』所謂『能近取譬』一語，就是『近取諸身，譬諸他人，』也就是『推己及人，』更就是由『自我』推移到『他我』——忠恕——的意思。孔子又說：『君子而不仁者有矣夫，未有小人而仁者也。』孔子的這兩句話，是漸漸

進入於第三個階段之所謂『仁且不仁』了。分析的說，這就是以爲君子是知道爲『仁』的，可是他有時故意的姑用『不仁』的手段欲以達到其所謂『仁』的意思。不過君子祇知道『仁』與『不仁』之間有一種『對立物之統一性』然而他未曾澈底的做到綜合的地步而達到『仁且不仁』的高境，所以孔子說：『君子而不仁者有矣夫。』至於小人呢，不消說他不能夠做這一層，並且未曾知這種道理，所以孔子又說：『未有小人而仁者也。』最後，孔子還有幾句話，直是完全進入於第三個階段之所謂『仁且不仁』之境域了。孔子說『志士仁人，無求生以害仁，有殺身以成仁。』若從人類的天性上講，所謂『求生，』是出於自然的，本來就叫做『仁』；而所謂『殺身』是出於勉強的，就是人類的莫大的犧牲，本來就叫做『不仁。』然而人類有些時候是要把這兩種矛盾的態度——『仁』與『不仁』——互相消解起來，互相綜合起來，以便達到更高段的所謂『仁且不仁』之『仁』的境域。小言之，譬如我們看見孺子下井，必捨身去救牠；大言之，譬如我們遇見國難當前，必殺身以破敵。這一類事例，就是所謂『仁且不仁』之『仁』。惟其如此，故孔子說：『志士仁人，無求生以害仁，有殺身以成仁。』

照上面幾段話看起來，中庸說：『仁者人也。』孟子說：『仁也者，人也。』劉熙釋名說：『人，仁也；仁，生物也。』這些都是指原始的『仁』而言，都不外乎是表示出以『仁』爲自然的意思。尤其劉熙把『仁』解作『生物』是最合理的。因爲照辯證法的觀點看來，凡是自然或物質都是發展與運動的東西。惟『

仁』之既爲自然，故牠當然是生活活着的，而不是一個固定的東西。就是孔子稱顏淵『三月不違仁』之『仁』字，也是指原始的『仁』而言的。復次，孔子所謂『克己復禮爲仁』及『力行近乎仁』之『仁』字，那是指第二階段的『仁』而言的。可是這第二階段的『仁』——『不仁』之『仁』——早已包含於原始的（第一階段）『仁』之中，換句話說，原始的『仁』裏面已經包含着『仁』與『不仁』兩方面，不過到第二階段的時候，這種『不仁』之『仁』明顯的表現出來罷了。復次，孔子所謂『夫仁者己欲立而立人，己欲達而達人。』這是更明顯的表現出『仁』與『不仁』之『仁』這兩個對立物了。復次，孔子所謂『君子而不仁者有矣夫，未有小人而仁者也。』這是表現由第二階段的『不仁』之『仁』更將進入於第三階段的『仁且不仁』之『仁』了。最後，孔子所謂『志士仁人，無求生以害仁，有殺身以成仁。』那是完全進入於第三階段的『仁且不仁』之境域了。這樣說起來，就可知所謂『仁』一方面是自然的，他方面是發展的。這種『仁』同時牠就是『不仁』；而『不仁』同時又是『仁』的變化，就是關於『仁』之辯證法的變化範疇。不但『仁』如此，並且所謂『智』，所謂『勇』以及其他一切德行都是這樣的。孔子說：『智，仁，勇三者，天下之達德也，所以行之者一也。』由此可見仁，智，勇三者是一元的。惟其是一元的，故『仁』之性質一經明白，其餘兩者自然而明白了。舉一反三，毋需乎我再說的。不過這三者因人類的稟賦之差異及智力之高低而生出上智，中材，與下愚之差別，所以如孔子說：『或生而知之，或學而知之，或困

而知之；及其知之一也。或安而行之，或利而行之，或勉強而行之，及其成功一也』。惟其如此，故人類教育是不可不講的；同時，因爲人類的天性，在各個人的方面看來，既是不斷的繼續發展着的；在全社會的方面看來，又有千態萬狀之差別，所以人類教育又有『自然教育』與『社會教育』兩方面而不可偏廢的。

以上所述的話，是關於孔子及其一派關於『智』，『仁』，『勇』三種之解釋並略略涉及教育問題。孔子一派的根本思想是一種『現實肯定說』，因此，他們關於『仁』的概念也是以『現實肯定』爲出發點。尤其孔子向來不談性與天道，故他一談起『仁』，往往是以第二階段的『仁』爲出發點，不比孟子還有談及性的本質的地方並且說出『仁』的原始形態。但是孔子雖則往往是以第二階段的『仁』爲出發點，然而他仍是側重於『現實肯定』的方面，換句話說，他仍是以第二階段裏面所包含的『仁』之一方面爲出發點。然而當時有一位學者與孔子適成相反；他就是老子。老子的根本思想可以說是一種『現實否定說』，他往往是以『無』爲出發點。（按老子所謂『無』，本來是指『絕對之無』而言，並非『虛空』或『缺乏』之『無』的意味。但是他既然不以『現實把握』爲出發點，而以『理念構成』爲中心，所以我姑對於孔子的『現實肯定說』而稱他的根本思想爲『現實否定說』。）惟老子的根本思想既然是以『無爲』出發點，故他關於『仁』之概念，當然會以『不仁』爲前提的。老子說：『天地不仁，以

萬物爲芻狗；聖人不仁，以百姓爲芻狗。』老子的這兩句話，胡適先生把前一句話解作『似乎也含有天地不與人同性的意思，人性之中以慈愛爲最普通，故說天地不與人同類，即是說天地無有恩意，老子這一個觀念，打破古代天人同類的謬說。』（見胡適著中國古代哲學史大綱五五——五六頁）胡先生的這種解釋，是極不合理的。殊不知所謂『仁，』是一種自然的意味，本來沒有善惡之可言；若在『不仁』的方面看來，也是這樣的。所謂『不仁，』不外乎是『不自然』的意味，本來也沒有善惡之可言。不過我們就着天性所產生的事實問題之性質的差別，有時叫做『仁，』有時叫做『不仁；』並且因各人的觀點與立場之不同，有些人對於『仁』稱之爲『慈愛，』有些人對於『不仁』稱之爲『殘酷。』譬如孔子所謂『殺身成仁』一語裏面所謂『殺身，』也看牠的性質之如何而定其名稱——『仁』或『不仁。』如果有個人因懼罪而自殺謂之爲『不仁，』另有一個人因酒醉而誤命就沒有『仁』與『不仁』之可稱，更有一個人因殺敵而致死可以謂之爲『仁。』這樣說起來，同是殺身也有『仁』無所謂『仁』或『不仁』及『不仁』之區別。再就各人的觀點與立場而論同是因殺敵而致死之殺身，在主戰者的眼光看來，可以謂之爲『仁：』若在非戰者的眼光看來，那就是『不仁。』這樣說起來，就可知孔子稱『殺身』爲『成仁，』這就是因爲孔子是主張『現實肯定』的緣故；如果照老子的眼光看起來，也許他以爲殺身是『不仁』的，這就是因爲老子是主張『現實否定』的緣故。設使照胡適先生的見解，以爲人

性之中本來具有慈悲之心，故稱之爲『仁』；天地本來無有恩意，故稱之爲『不仁』，那麼，前一句話豈不就是孟子的性善說，後一句話豈不就是荀子的性惡說嗎？這種獨斷的性善說與性惡說，在今日稍稍有科學知識的人看來，斷不能首肯的。復次，胡先生以爲古代『天人同類說』(Antropemerph-ism)是荒謬的，這是我非常贊同的；可是若根據現代實證科學上所研究的結果，人類是不是與其他一切自然物同屬於一元的呢？人類的身體不消說是物質的，就是人類的生命是不是如現代生物學家所說也屬於蛋白質之化學作用呢？如果信以爲是，那麼，就可知人類的天性與其他一切自然物沒有多大分別的。但是彼此所差異的，祇不過在於因爲彼此所包含的蛋白質之化學的配合有繁簡之不同，所以生出人與其他一切自然物之分別罷了。所謂『人，』不過比較的在一切自然物之中稍具有複雜的機能罷了。惟其如此，故人類的天性之發展的可能性，也較諸其他一切自然物之發展性稍爲強大的。然則我們之所以稱『人』爲『仁，』而對於其他一切自然物僅稱之爲『自然，』也不外乎此。究其實，『仁』與『自然，』是有什麼區別呢？惟其如此，故我以爲劉熙稱『仁』爲『生物，』極有至理的。元來『仁』之一字，从『人』从『二，』就是二人集合的意味。這不過是表示人類不是孤立的東西，必須有二人以上之集合，纔能夠成爲一個社會的意思罷了；並非說唯人有『仁心』——『慈愛』——而其他一切自然物無有『仁心』——『恩意』——的意思。惟人類社會既然是二人以上之集合體，故一個人

的『自我』與另一個人的『自我』常常是互相接觸，互相交換，乃至互相作用的。在最初的時候，每個人的『自我』，還各是自然的；復次，各人漸漸加以人工而成爲社會，在這個時候，還由『自我』轉變爲『他我』；最後，因人工越加需要同時又不忘其『自然』的本質，於是在『自我』與『他我』之間互相消解而又互相綜合起來以達到更高段的『自我且他我』之境域了。但是這種發展作用不限於人類，就是其他一切自然物也都是有的。不過其他一切自然物沒有像人類的天性發展得這樣的圓滿罷了。惟其如此，故人類以外之其他一切自然物中有些祇停止於第一階段的『自我』，有些稍稍進入於第二階段的『他我』，至於第三階段的『自我且他我』的境域，牠們都是不能夠達到的。不消說其他一切自然物如此，就是人類中有許多人也莫不然的。惟其如此，故我又要重複說句話；人類教育是不可不講的；同時，人類教育上所有的『自然教育』與『社會教育』兩方面是不可偏廢的。

上面一段話，我本來是爲着老子的那兩句話而發的；但是後來所述的話，愈說愈入岐路，幾幾乎完全軼出乎題外了。現在我姑回頭來把老子的這兩句話補述一下罷。據我個人的見解，以爲老子的這兩句話，決不是如胡適先生所說他是要打破古代『天人同類』的謬說。假定是這樣的話，那麼，老子爲什麼在所謂『天地不仁』這一句話之下還說出『聖人不仁』一句話來呢？這豈不是老子把天地與人類視爲同類嗎？但是這是題外的問題，而與老子的本意絕不相干的。實在講起來，老子的本意，祇是

要與孔子站在於反對的立場：卽孔子是主張『現實肯定說』而他自己偏要主張『現實否定說』；孔子關於『仁』之概念是以『仁』爲出發點，而他自己偏要以『不仁』爲出發點罷了。但是在第三者的眼光看來，他們的出發點雖則不同，然而他們的終極點却是完全一樣的，一句話，可謂『殊途同歸』的。請以三段辯證法表示之，在孔子的方面，他的公式是『不仁——仁——仁且不仁』；在老子的方面，他的公式是『不仁——仁——不仁且仁』。照這兩個公式看起來，前一個公式是以『仁』爲出發點，而後一個公式是以『不仁』爲出發點，確是不同的；但是牠們的第三階段，一是『仁且不仁』一是『不仁且仁』，有什麼差別呢？所差異的，祇不過在於文字的排列之順序罷了。惟其如此，故我以爲孔子與老子的『仁說』，是殊途而同歸的。况且孔子與老子的根本思想雖則如我在前面所說，一是主張『現實肯定說』，一是主張『現實否定說』，然而這也還是關於他們的方法論的問題。至於他們的實質論的問題呢，據我個人的研究，以爲他們又是同屬於一元的具體的說，他們都是以『自然』爲事物的本質。老子不消說，起現在一般都認爲他的學說是一種『自然主義』；就是孔子的學說，在我個人看來，也是一種『自然主義』。請看中庸罷，（按中庸一書，雖則不知何人所作，或者是否確如古說『子思作之，以授孟子』，也難斷定；然而牠總可以代表儒家的思想。）中庸開宗明義的第一句就說：『天命之謂性，率性之謂道，修道之謂教。』所謂『天命』，並不是『人天同類說』所謂天有意志，有知識，能喜

恕的主宰的意思，乃是如我在前面所說，不外乎是『自然』的意味，所謂『率性』是『順應自然』的意思，所謂『修道』又就是『順着自然而教育』的意思。這樣說起來，孔子與老子的根本思想是不是相同呢？不過在比較上孔子稍取積極的態度去處理社會問題，老子稍取消極的態度去批評社會問題；因此，前者在自然之外多少加以人工的指導人們的行爲，後者是完全根據於純粹的自然法則去開發人們的思想罷了。然而我們不拘孔老二人所取的態度究竟怎樣，但是中國古代一般學者都認人類的天性與德行是自然的，可以斷言的。以上所述，祇是關於人類先天的天性的方面而言的；至於人類後天的教育的方面呢，這是另一問題，當然是極其重要的。簡單的說，這是視施教育者的觀點及其社會的情形而定的。例如盧梭力倡『返乎自然』(back to nature)，又如中國國策所謂『歸眞返璞』，尤其老子頗具有這種思想。這些似乎是偏於『自然教育』。又如黑格爾所謂『返於自身的存在』(In-sich-selbst-gelehrtes-sein)，孔子所謂『克己復禮』，這些似乎是偏於『社會教育』。這不過言其大較罷了，至於詳細的說明呢，這非另編專書不可，現在姑止於此。況且本書就是研究這兩種教育問題，雖云未能委曲詳盡，然而已經言其大概了；因此此地也無需復述。

根據前面幾段話所述的理理，我以爲顏習齋的『格物論』所謂『手格其物』之『物』，不問其爲物體或人事，無論如何，都必須認爲牠是『自然』的。『物』之一字，我已經討論得很詳細了，現在我再來

討論『格』之一字罷。然則我爲什麼以『格』爲『勞動』呢？這就是我一方面因爲顏習齋把『格』字解作『手格猛獸』之義，且以爲『手格其物而后知至』，他方面因爲昂格斯以爲『手不僅是勞動的器官，並且是勞動的產物』；所以我以爲顏習齋所謂『手格』實際就是『勞動』的意思。現在我再引顏習齋自己的一段話來證明罷。顏習齋在他的著作四書正誤裏面說：『知無體，以物爲體，猶之目無體，以形色爲體也。故人目雖明，非視黑視白，明無由用也；人心雖靈，非玩東玩西，靈無由施也。今之言致知者，不過讀書講學思辨已耳；不知致吾知者，皆不在此也。譬如欲知禮，任讀幾百遍禮書，講問幾十次，思辨幾十層，總不能知，直須拜跑周旋親下手一番，方知禮是如此。譬如欲知樂，任讀樂譜幾百遍，講問思辨幾十層，總不能知，直須搏拊擊吹口歌身舞親下手一番，方知樂是如此，是謂「物格而后知至。」……格卽「手格猛獸」之格……且如這冠，雖三代聖人，不知何朝之冠也；雖從聞見而知爲某種之冠，亦不知皮之如何煖也，必手取而加諸首；乃知如此取煖。如這蔬蔬，雖上智老圃，不知爲可食之物也；雖從形色料爲可食之物，亦不知味之如何辛也，必箸取而納之口，乃知如此味辛。故曰手格其物而后知至。』

照上面所引的顏習齋的這一段話看起來，就可知顏習齋是以爲從見聞所得的知識是靠不住，從形色上揣料所得的知識，也靠不住，只有從實驗中所得的知識，纔靠得住。顏氏的這種解釋，若與杜威所謂『從做裏面學習』(Learning by doing)，尤其與杜威所設的『只教人以游泳的方法，而不

使人去實地練習游泳；一到游泳的時候，必致溺死。』的一段譬喻對照起來，可謂完全若合符節。顏氏所謂『下手』及杜威所謂『做』或『練習』豈不就是『勞動』嗎？再進一步說顏氏所謂『手格其物』一語，實有狹廣兩義，狹義的說，所謂『手』確是人類之特徵。因爲人類有了手，所以他開始勞動。反過來說，也是眞的，因爲人類有了勞動，所以牠造成人類的手。無論如何，手是人類勞動的器官，同時是人類勞動的產物。惟其手是人類勞動的器官，故無論如何，人類若要勞動，非先靠『手』不可。昂格斯說：『人類之所以能夠改變自然，首先的主要的是因爲有手。蒸汽機在現在算是最有力的改變自然的武器，但最後還是要用到手。』（見前引書九九頁）不但昂格斯如此說，並且佛蘭克林(Eranklin)曾也關於人的定義有一句名言：『人是製造工具的動物。(a tool-making animal)』馬克斯在這一句話之後，再添上『人就是生產工具的動物(ein Werkzeuge fabrizieren des Tier)』(見考茨基Kau-tsky 版，Marx, Das Kapital, Band I, S.135)一句。這就是要顯出因爲人類有了『手』這一個特徵的緣故。總之，人類因爲手的特殊作用發達了，所以纔產生了工具，工具可說明人的特殊的行動，人對自然發生了作用，是謂『生產』。這樣說起來，人類社會欲要生產有發展，有進步，非首先練習手的動作不可。惟其如此，故孫中山先生主張『學校之目的，於讀書識字學問知識之外，當注意於雙手萬能。』在最近德國的教育，有提倡所謂『左利教育』；這就是以爲人類只有右手的靈敏還是浪費的，然必

須於右手之外再把左手養成靈敏而利於工作，那麼，方纔能夠適合於經濟的原則。就是從『手是勞動的產物』這一個觀點上說起來，人類的手也可以說是人類社會開始之第一着，決沒有最初先離開手而輒從其他器官——耳，目，口，鼻等——開始動作之理。因爲手有伸縮之可能，所以較諸其他器官而更容易直接的與其周圍自然界舉行經常的物質交換。惟其如此，故顏習齋首先說『手格其物。』

廣義的說，顏習齋所謂『手格其物』一語，也不過因爲如前面所說的『手是人類社會開始之第一着』之故，姑舉其『手格』以作代表罷了；他並非說手就是人類勞動的唯一器官的意思。實在講起來，人類勞動，除掉手外，還有種種之器官——耳，目，口，鼻，喉，舌，乃至五臟，肺腑等等——幫助着人類去適應自然的。不但適應，並且還要去支配，控制，乃至改造自然的；因此，人類還有一個重要的器官叫做『腦』。不過在手之外，這些其他種種器官都是等到『手』這一種首要的器官發達之後纔會發達；尤其『腦』如前面所說是等到由『手』去狩獵所捕得之獸物，使人類去肉食以代草食的時候，纔會發達的罷了。現在我姑不問這種種器官的發達是獨立的呢，抑或是爲『手』所促成的呢，然而牠們如同『手』一樣無一不是人類社會生產工具的重要器官。昂格斯又說：『人不只在手的幫助之下創造了蒸汽機，尚若腦筋不跟着手的發展而發展，則這還是不可能的。因爲人類在開頭時不過是

些有益的實際的行動後來在條件良好的民族中慢慢覺得了這種有益的行動就是自然的法規。一方面增加了對於自然規律的認識，一方面跟着就發展了自然行動之方法』(同上)昂格斯的這幾句話，若與上面所引的顏習齋的那一段話互相對照起來，可以說彼此沒有絲毫差異的。不甯唯是，並且昂格斯的最後幾句話所謂『有益的行動就是自然的法規……』若與我在前面所說的『一切德行都是屬於自然的』這一句話互相對照起來，又是完全相同的。總之，照昂格斯的這幾句話看起來，就可知『手』固然是勞動的最初的產物，然而其他種種器官無一不可以包括於勞動之中。譬如現代德國筋肉運動主義教育一派例如凱欣斯泰奈等雖則主張以手工教育為勞動教育之中心，然而他們並非說勞動教育祇限於手工，此外還有耳，目，口，鼻等等的筋肉運動都是所必需的。又如美國的『教育之科學的研究』一派也主張，譬如兒童朗讀靠口的筋肉運動，默讀靠眼的筋肉運動等等。甚至如美國的『行為心理學派』例如華特遜(Watson)其人以為人類的『思想』不外乎是一種『無聲的默語』，在咽喉裏面發生一種筋肉運動罷了。這樣說起來就可知人類的身體上的一切器官——自『手』起一直至『腦』止——無一不是勞動的產物，也無一不是表現勞動之工具。惟其如此，故顏習齋對於一切實際的行動，都稱之為『下手』。

照上面幾段話看起來，無論顏習齋在狹義的方面以為『格物』是『手格其物』，或在廣義的方

而以爲『格物』是『用身體上的各器官親下手去格物一番』之義所謂『格』實際就是『勞動』的意思。』但是『勞動』這兩個重要的要素雖則如同『自然』一樣是最早就附麗於人類的天性之上而不是由外面而注入的；然而牠也祇有發展的可能性而沒有實現性——自動的發展，因此，我們還要牠發展或實現，那麼，非有一種促成牠發展或實現之教育不可。這種教育，就是所謂『勞動教育』，『勤勞教育』，乃至所謂『生產教育』。這樣說起來，就可知整個的人類教育的裏面除掉前面所舉的『自然教育』與『社會教育』兩方面而不可偏廢的外，還須有一種所謂『勞動教育』之存在。然則這種勞動教育在整個的人類教育系統上佔有何等位置呢？我們可以說：如果在人類的天性的方面看來，勞動是人類的天性之一方面，因此，這種勞動教育，是必須與『自然教育』並道而進行的；如果在社會的組織的方面看來，勞動是促成社會之進步，因此，這種勞動教育又應該與『社會教育』交互而進行的。總之，在整個的人類教育上，無論『自然教育』，『勞動教育』及『社會教育』之任何一種教育，都是不可缺少的並且不可偏重的。惟其如此，故我曾經在本書第四章第一節裏面跟着顏習齋所謂『手格其物』這一句話之後而主張中國教育應該如同蘇俄的教育一樣，是以自然，勞動，社會三種現象爲基本範疇。』

以上所述，是我關於把顏習齋所謂『手格其物』之『物』解作『自然』，『手格』解作『勞動』之分

途的解釋。現在我再把這兩者聯絡起來說明一下罷。顏習齋所謂『手格其物』一語裏面最佔重要的位置的東西，實在講起來還是『格』之一字。怎麼樣說呢？因爲人類的手及他的身體上的一切器官——耳，目，口，鼻乃至頭腦等等——與外界的種種自然的事物——不論其是天然的物體或社會的人事問題，祇是具有兩種不同的自然法則；因此，如果我們要使這兩種自然法則互相適應，那麼在這兩者之中間，非有一種媒介不可。這是什麼呢？一句話：這就是『格』，也就是現在所謂『勞動』。馬克斯說：『勞動首先就是人類與自然之間的一個過程，卽人類在其中依他自己的行動做他與自然間之物質交換的媒介，調節牠並支配牠。人類對於自然材料則自爲一種自然權力。他運用那屬於他自身所有的各種自然力，卽兩臂與兩腿，頭與手把自然材料變成一種適合於他自己的生活所需要的形式。當他由這種運動對於他自身以外的自然發生作用並且改變牠，他同時也就改變他自身的自然。他發展潛伏於自然之中的各種能力並使牠的各種力量的動作服從人類的制馭。』（見考茨基版資本論第一卷一一三頁，譯文係錄自黑格爾著王靈臯譯歷史哲學綱要譯者序六七頁。）照馬克斯的這幾句話看起來，就可知顏習齋所謂『手格其物』之『格』這一個勞動過程是在『手』或『下手』與一切『事物』間之物質交換的最重要的媒介。惟其如此，故我覺得若照前面僅僅借用昂格斯所謂『手與其周圍自然界舉行經常的物質交換』這一句話來解釋顏習齋所謂『手格其物』還是不夠的；現

在若再借用馬克斯的這一段話來解釋牠，那麼就把牠發揮而無遺了。總之，人類對於一切自然材料，不論其爲天然的物質或社會的人事問題，即前例如孫中山先生所謂『四大需要』——『衣，食，住，行，』後者例如周官所謂『鄉三物』——『六德，』『六行，』『六藝』都不外是物與物，人與人，人與物，或物與人間之互相交換作用，尤其不外乎是『格』或『勞動』這一個過程之表現罷了。

照上面這幾段話看起來，就可知我曾經以爲顏習齋所謂『手格其物』之『格』即勞動，『物』即『自然』；同時，我因爲顏氏既釋『格物』爲『手格其物』而富有『唯物論』的意味，故我又說大學『格物論』爲『唯物論，』沒有什麼錯誤吧。如果我的解釋是對的，那麼，現在我對於大學『格物論』再下一個結論如下：大學『格物論』是一種唯物論；可是牠是可以叫做『格物的唯物論，』並非是一般所謂『機械論的唯物論』；換句話說，牠是一種含有『主觀』與『客觀』——『手格』與『物』——之統一與綜合的性質之『辯證法的唯物論。』惟其是一種『辯證法的唯物論，』故牠把事物看做一個過程，一個運動與發展的東西，惟其如此，故『格物』一段階並非停滯不前進而必定進展於所謂『致知』的另一個更高的階段，如此一段一段的再經過所謂『誠意』一直進展到所謂『平天下』的最高的階段爲止。現在我們再來看上面所引的昂格斯的第二段話，牠就是大學『格物論』所謂『物格而后知致』的意思；再具體的說，牠就是由『格物』這種綜合作用而進展於『致知』這一個更高的階段的意思。此外，昂

格斯也有關於由『致知』這種綜合作用而再進展於『誠意』這一個更高的階段的話，他說：『我們以人的資格走入歷史。動物也有歷史，就是他的發生及慢慢進化到現在狀況的歷史。但是這歷史只經過他們，爲着他們，而他們自己也親身參加的，但是却不依照他們的知識及希望。人離嚴格的獸越遠，則越能覺到自己的歷史，則不能預見的因子不能節制的力量對歷史的影響也愈小，而先定有目標的歷史行動也越能得到較多的符合的結果。』（同上九九——一〇〇頁）昂格斯的這一段話，不但可以說就是『誠意』這一個階段，並且其中有些話也可以說就是由『誠意』這種綜合作用而再進展於『正心』這一個更高的階段的意思。除此之外，如果我們把昂格斯的其餘的話再一直推論下去，那麼，我們就可以發見他的一段一段話無一不與大學裏面自『修身』起一直至『平天下』止各個階段互相恰當的。

照上面幾段話看起來，我們就可知顏習齋與昂格斯二人的見解，差不多是完全相同的；因此，顏習齋的『格物論』如同昂格斯的學說一樣可以說是一種『辯證法的唯物論。』惟其如此，故我對於陳科美先生因爲我以『手格』解釋作『勞動』而稱之爲『澈底的經驗論』是不能首肯的，這樣說起來，本書一方面的應用『唯物的辯證法』他方面又是採用顏習齋的『格物論。』因此，就前一方面而論，本書可以稱爲『唯物的辯證法的教育哲學；』就後一方面而論，本書又可以稱爲『格物論的

教育哲學』或簡稱『格物教育學』，再綜合這兩方面而論，無論『唯物的辯證法』也好，或『格物論』也好，如前面所說，都不外乎是一種『物質交換觀』或『相互作用論』；而所謂『物質交換』或『相互作用』又如前面所說，就是構成我們所謂『生命』之主要的條件。惟其如此，故本書又可以稱爲『生命主義的教育哲學』或簡稱『生命教育學』。但是這是關於本質的方面的話；至於現象的方面的話呢，我們對於『格物論』之一極端而稱本書爲『格物教育學』，應該再對於『格物論』之另一極端而稱本書爲『社會的教育學』或簡稱『社會教育學』。因爲所謂『社會的』一語，狹義的說，固然祗是指『平天下』一個最後的階段而言；然而廣義的說牠却是可以包括着個人心理的種種現象——知，情，意，乃至所謂『心』，『意識』，『精神』或『自覺』等等——及社會團體的種種現象——家庭，國家，世界等等——的緣故。然則那篤爾普之所以稱他自己的教育學爲『社會的教育學』(Sozial-Padagogik)，及蘇俄之所以稱牠自己的教育爲『社會教育』，也許就是這椿道理。但是以上這些名稱，固然在他們的內容上看來，都是可以適用的；然而我唯恐讀者諸君在未看見我個人對於牠們所下的解釋以前，就難免惹起多少的誤會。惟其如此，故我率性把有些名稱都捨而不用，不如跟着現在的中國社會上的一般問題所用的『民生史觀』及『三民主義』這兩個主要的術語，在本質的方面就稱本書爲『民生史觀的教育哲學』；而在現象的方面，就稱本書爲『三民主義的教育哲學』。同時，我在

方法的方面，有時就稱本書爲『民生的辯證法的教育哲學』（理由詳後）除此之外，我還有因爲以爲教育的本質就是『民生』，並且以爲教育與經濟是一元的之故，我有時又稱本書爲『教育史觀的教育哲學』。好在所謂『民生』，所謂『三民主義』，如前面所說，牠們所包含的內容，在本質的方面，是與所謂『格物』或『生命』；在現象的方面，是與謂『社會』大同而小異的。除掉我剛纔所述的這一個理由外，我之所以採用這幾個名稱還有一部份之理由欲留在後面再行補敍。至於現在呢，我不得不再繼續的把一直前面所引的孫中山先生對軍人所演說的那一段話裏面的最後幾句話先放在下面解釋一下，以資告一個段落罷。

論者有以爲孫中山先生所謂『……雖令科學進步，機器發明，或亦有製造之人，比生成之人毫無異者；然人之精神，不能創造，終不直得謂之爲人。』這幾句話，就是否認人類的生命可以製造的意思；因此，孫先生的見解並非是與昂格斯的根本思想完全相同的。但是據我個人的研究，以爲孫先生的這幾句話，尤其最後的兩句話，並非說人類的生命始終不能夠用人工製造，乃是如同昂格斯一樣說人類的生命直到現在還沒有方法去製造的意思。况且孫先生的頭幾句話，固然是指人類的生命之製造而言的；然而最後的幾句話裏面所謂『精神』未必就是『生命』的意思。因爲所謂『精神』是與所謂『生命』自有區別的。具體的說，所謂『精神』是所謂『物質』之對立的名詞；而所謂『生命』雖則

是生的物體，但是普通多稱之爲『物質』因此牠是祇限於『物質』這一種東西。況且『生命』直到現在固然不能夠用人工去製造；反之，精神却能夠創造的。一般的說，精神是物質所派生的，再明顯的說，人類既有生命，那麼精神決沒有不會產生的。大學說：『物格而后知致，知致而后意誠，意誠而后心正，……』所謂『致知，』所謂『誠意，』尤其所謂『正心，』豈不就是創造精神的意思嗎？所患的，人類不先去格物，因此，他就不能夠致知，不能夠誠意，更不能夠正心；一句話，他就不能夠創造精神。惟人類既然不能夠創造精神，故他還有什麼身可修呢？惟其身既然不能夠修，故他終不得直謂之人；人既然不能夠成立，遑論其他——齊家，治國，平天下——呢？這樣說起來，就可知孫中山先生之所以說出最後的這幾句話，他的積極的意思，就是在於要亟亟乎對人，尤其對軍人勸告的說：『你們應該快些加緊軍事訓練而創造精神；否則，他們就不配做個軍人。』昂格斯曾經討論『死力』與『活力』之分別這一個問題的時候，他有一個極有趣味的引例，現在我們可以借用牠的。但是要聲明的：我們所借用的，祇不過是這一個引例罷了；至於所謂『活力』(lebendige kraft)究竟是什麼？他與所謂『死力』之分別是否妥當？及牠們的矛盾將怎樣解決等等問題，現在一概置諸不論。然則這是什麼一個引例呢？據昂格斯所說，以爲從前有一位下級軍官有一種有名的分別而且有邏輯的意義：那軍官說，在服軍役時總是『向我』(mir)，在退伍時總是『爲我』(mich)。(見前引書三七七頁)現在我們若把那軍官所

說的這兩句相反對的話與孫中山先生所說的話互相對照起來，那麼，彼此之間確有幾分相類似的地方。怎麼樣說呢？因爲那軍官所謂"mir"一語，是第一人稱的代名詞之第三格，故譯做『向我』，並且其中兼包含着『他我』的意味。這就是孫先生所謂『精神』的意思；所謂"mich"是第一人稱的代名詞之第一格，故譯做『爲我』，並且其中祇包含着『自我』的意味。這就是孫先生所謂『物質』的意思。這種『爲我』與『向我』，如同『物質』與『精神』一樣，必須相輔爲用，然後纔能夠創造所謂『軍人精神』。換句話說，所謂『軍人精神教育』就是教軍人謀『爲我』與『向我』——『物質』與『精神』——之綜合的意思。一般的說，這種教育就是前面所謂『將現實的人提高到理想的人』的意思。再從辯證法上講，這種『軍人精神教育』，就是要個個軍人都能夠由『自我』轉變爲『他我』而忘形了『自我』；然在反面看來，這種『自我』並非完全消滅，充其量也祇可以說『他我』一經到達，那麼，『自我』與『他我』自然的互相消解了。總之，『自我』與『他我』雖則是互相對立着的，但是同時又是互相作用着的。

孫中山先生除掉說前面所舉的那一段話外，他在軍人精神教育演說辭裏面還有許多話可以與那一段話相貫串的。例如孫先生說：『若我不先發制人，終必爲人所制，置於死地而後生，等死耳。』他又說：『兵法云：「先聲奪人」。所謂「先聲」，即精神也。』前幾句話，就是孫先生對於『自我』與『他我』，同時對於『死』與『生』間的內的聯絡之辯證法的一種解釋。後幾句話，就是孫先生對於『精神』

這個名詞之解釋，並且是一種唯物的解釋，因為所謂『先聲』，毫不帶有玄學的臭味如所謂『服從絕對命令或無上命令』及所謂『為良心所驅使』乃至所謂『致良知』等等虛渺的話，乃是現在所謂『現實把握』的意思；具體的說，乃是看見敵人在前輒不顧自己的利害與之拚個死活的意思。若用顏習齋的話來說所謂『先聲』，就是『手格猛獸』之義。惟其如此，故我以為後幾句話是孫先生對於『精神』一語之唯物的解釋。現在若把前後這幾句話綜合起來說，這就是一種完全的唯物的辯證法。

再進一步，若把孫先生的全篇軍人精神教育演說辭解釋起來，那麼，我們就可以得一個結論：孫先生一面是闡明『物質』與『精神』——『為我』與『向我』或『自我』與『他我』——之真意義，一面是闡明這兩者間之『相互作用』的辯證法。詳細的說，孫先生以為如果軍人祇希望退伍的快樂而不知服軍役的勞苦，甚至在臨陣時祇知逃亡而不知破敵，那麼，他雖欲圖存身體也不能夠自保的；即使僥幸而偶然保全其身體，然而他的身體也等於死物罷了。為什麼呢？因為他失掉『精神』——『他我』——的作用；所剩下的祇不過有『物質』——他的『軀殼』——罷了的緣故。惟其如此，故孫先生極力說出『物質』與『精神』必須相輔為用的。不當唯是，孫先生還要教人尤其要教軍人去創造精神，並且以為人之精神，不能創造，終不得直謂之人。

上面所引用的昂格斯所說的那一位軍官的話與孫中山先生對軍人所說的『軍人精神教育』

的話互相對照起來，一是軍人自勉，一是勸勉軍人；這兩種話雖則立場不同，然而這兩者的宗旨是完全同出一轍的一句話，兩者都是唯物的辯證法的論法。除此之外，我們若再把這種說法與我的前篇後序一裏面所介紹的戴季陶先生的三民主義之教育價值一文最後一段對軍人演說及我在廣州中大教育研究第四十二期裏面所介紹的德國諾爾的教授學上的兩極性（Die Polartat in der Didaktik, Die Erziehung, Feb. 1931）一文開首一段對於軍事訓練上所謂『立正』與『開步走』之兩種動作，實是軍人精神教育上之兩極性的那一種說法互相對照起來，彼此之間，也是頗相髣髴的。所差異的，祗不過在於彼此的語氣有點不同罷了。據諾爾的見解，古典時代的教育學者例如裴司泰洛齊，福祿培爾，海爾巴脫諸人，大都已經發見這種『教育之兩極性』的法則了。由此可見這種教育之兩極性的法則已經為古今東西好許多教育學者們所證明過了；因此，這種法則，可以說是有普遍妥當性與必然性。現在我總括起來說，無論一般教育也好，或軍人教育也好，都不外乎是謀整個的人格之發展；而所謂『整個的人格之發展』也不外乎是『自我』與『他我』——『物質』與『精神』——之綜合；再具體的說，就不外乎是『個人』與『社會』之綜合。這種綜合，就是一般所謂『教育是將現實的人提高到理想的人』的意思；這種整個的人格，也就是孫中山先生所謂『完人』的意思。（孫中山先生贈蔣介石先生語中有『作古今完人』一句，見戴季陶先生的三民主義之教育價值

一文。但是要知道的，任何一個人欲由『不完全的人』而轉變爲『完人』，勢必至在一方面非先從『物質』——『自我』——這個本質起做個出發點不可，否則就會陷於虛渺的地位，然在他方面又非再推移到『精神』——『他我』——這種作用的究竟點止不可，否則，又就會失之偏枯的狀態。結果呢，在前一方面看來，這是一種『偏枯的個人主義教育』；在後一方面看來，這是一種『空想的社會主義教育』。無論那一方面的教育，雖欲作成『完人』，終不可得的。請看中國古代的所謂『君子教育』，其目的在於要有『文質彬彬』之人，其教材要用『禮，樂，射，御，書，數』；西洋希臘時代的所謂『哲人教育』，其目的在於要有『身心發育』之人，其教材要以『體操』與『音樂』爲主。固然所謂『君子』，所謂『哲人』，都是指貴族階級而言的，分言之，前者是指『士大夫』而言的，後者是指『自由民』而言的；所謂『禮，樂，射，御，書，數』，及『體操』與『音樂』的教材，都是陶冶所謂『上流社會』之人民的科目，在今日的眼光看起來，牠們都是不足取的。然而當時就是僅僅對於『君子』或『哲人』之教育，也能夠很注重於『文』與『質』或『精神』與『身體』之綜合；牠們既不會陷於虛渺，又不會失之偏枯，可謂得到教育哲學之眞諦了。反之，中國宋，元，明時代所謂『理學教育』，也同西洋中世紀時代之所謂『基督教教育』一樣，專注重於精神修養而忘却了身體鍛鍊之必要，於所謂『世道人心』之頹喪，終不能夠挽救，遂形成今日民氣衰沉，人心險惡之中國局面，若較諸中國古代及希臘時代之教育，不啻開倒車了。至於

今後呢，如果照孫中山先生的主張，我們施行一種『完人教育』，去謀『物質』與『精神』——『現實』與『理念』——之綜合，並且一方面先要從『現實』起做個出發點，他方面總要盡量推移到『理念』的究竟點爲止，那麼，這種『完人教育』，就可以推翻自宋，元，明以來之一種『經院哲學』的教育而爲今後的中國教育開闢一新蹊徑。同時，如果照中國國民黨政綱對內政策第十三條，我們施行一種『發展兒童本位』之普及的『完人教育』，不限於某種特殊階級之人民，而使全體人民『人能盡其才』，以達到孫中山先生所謂『眞平等』之目的；那麼，這種『完人教育』又就可以救濟中國古代的貴族階級的教育之偏枯，同時也不失掉中國古代的所謂『君子教育』之本質。復次，若在方法論上講，上面所說的那種偏於『物質』的方面之教育哲學，就是所謂『經驗的歸納的方法的教育哲學』或簡稱『經驗教育學』；那種偏於『精神』的方面之教育哲學，就是所謂『先驗的演繹的方法之教育哲學』或簡稱『批判教育學』；兩者都不是眞正意味的或眞正的科學方法的教育哲學，乃不過是一種所謂『哲學的教育學』罷了。如果我們欲要建設一種眞正意味的或眞正的科學方法的教育哲學，那麼，祇有一方面先從『現實』起做個出發點，他方面總要推移到『理念』的究竟點爲止，然後再去求到『現實』與『理念』間之辯證法的統一之一途。這種教育哲學，我無以名之，仍名之曰『唯物的辯證法的教育哲學』。

綜合上面所討論的這許多學者——孫中山先生，昂格斯，戴季陶先生，諾爾等——所發表的關於『軍人精神教育』或軍事訓練上的議論或引例及我自己所引伸的意見，若與我曾經在前面根據朱謙之先生所作成的孔德與黑格爾兩家學說比較表把黑格爾與我自己對於『個人與社會』這一個課題的解釋而另外作成的那一個比較表互相排列起來，現在我再可以作成一個比較表如下：

	第一階段	第二階段	第三階段
史的論理主義 黑格爾	卽自的	對自的	卽自且對自的
軍人精神教育 孫中山先生	物質	精神	物質且精神
一位軍人的談話 昂格斯	爲我	向我	爲我且向我
軍人教育 戴季陶先生	立正	開步走	立正且開步走
軍事訓練 諾爾	立正	開步走	立正且開步走
我的教育史觀	個別的個人	特殊的個人	普遍的個人
一般的教育意義	現實的人	理想的人	現實的人且理想的人

照上面的這一個比較表看起來，就可知現代哲學者們尤其教育哲學者們無一不應用辯證法

的。現在我姑不問別些學者，單說黑格爾與孫中山先生二人罷。黑格爾的辯證法，如前面所說，在表面上看來，雖則是一種『唯心的辯證法，』然而在牠的骨子裏面研究起來，牠卻是一種『唯物的辯證法。』因爲黑格爾所謂『卽自的』一語，實在講起來，就是『自然人』的意思。這非是『物質』而何呢？所謂『自然人，』祇是他的身體與其周圍環境之『物質交換』——『刺應結』——罷了；這是完全出於無意識或盲目的行動而未曾有何等意識作用的。惟其如此，故人類在這一個階段的時候，他自己的身體與周圍的自然好像以爲是分離不開的；在黑格爾稱之爲『卽自的。』直至人類到了第二個階段的時候，他纔漸漸意識着周圍的自然是刺激者，他自己是反應者，於是產生『自我』與『他我』之對立的觀念，在黑格爾稱之爲『對自的。』所謂『對自的』實在講起來就是我們所謂『自覺，』『意識，』或『精神。』馬克斯說得好：『人與其周圍的遭遇，便是自覺。』由此可見『物質』是『精神』的本質，而『精神』是爲『物質』所派生的；同樣的，『卽自的』是『對自的』的本質，而『對自的』是爲『卽自的』所派生的。這樣說法，我們纔能夠把黑格爾的辯證法解釋得通；不然的話，我們祇有把黑格爾放在玄學上去看待，直無一顧之價值了。如果我們要應用黑格爾的辯證法，那麼，不應該僅僅如馬克斯所說，把牠倒轉頭來另造成一種所謂『唯物的辯證法，』然必須就從黑格爾自己所謂『卽自的』一語起做個出發點，而可以直認牠爲一種『唯物的辯證法。』至於黑格爾如我在前面所說，因爲他受着德國

的當時社會制度及其他原因的影響而發出許多玄渺的言論，使他自己的學說變成為『唯心的辯證法』的形態呢，我們祇有對於他表示同情加以原諒罷了。在我個人看來，黑格爾的辯證法牠的骨子，無論如何，是一種『唯物的辯證法』而有足以稱為『眞正的科學方法』之資格。至於孫中山先生呢，他的辯證法，我在前面所已經討論過的，是一種完全的唯物的辯證法，更不待多說了。惟黑格爾與孫中山先生二人的辯證法既同是一種唯物的辯證法，故我在上面的這一個比較表裏面纔有把牠們互相對照之可能。但是要注意的，孫中山先生的辯證法雖則與自黑格爾起一直至列甯止的辯證法同是一種唯物的辯證法，然而每人的唯物的辯證法各自成一種特殊的形態，彼此之間，又是不相同的。現在我也姑不說遠的，單把最近一階段之列甯的唯物的辯證法與孫中山先生的唯物的辯證法作一度比較的說明，看看孫先生的唯物的辯證法究竟是屬於那一種新形態之唯物的辯證法罷。

列甯的唯物的辯證法，如前面所說，張彭年先生以為牠是對於馬克斯的『理論的唯物的辯證法』而另稱之為『實踐的唯物的辯證法』，簡稱『實踐的辯證法』。（理由見前）現在在我個人看來，孫中山先生的唯物的辯證法也是一種『實踐的辯證法』。然而孫中山先生與列甯的唯物的辯證法雖則同是一種『實踐的辯證法』，但是兩者又並非同一形態之『實踐的辯證法』。怎麼樣說呢？因為所謂『實踐』，是指在某個時代及某種社會之實際行動而言的。不消說社會現象的問題是

受着時間性與空間性所支配的，就是自然現象的問題也沒有不受着時間性與空間性的影響的。現在我姑不說自然現象單說社會現象罷。凡是社會，一時代有一時代之社會，一地方又有一地方之社會；因此，各個時代或各個地方所發生之社會現象，彼此之間，決不是相同的。惟社會既有各種各樣的現象，故我們實用於這種種社會之上去解決其困難問題之辯證法，也就不會一樣的。這還是指理論的唯物的辯證法去實用於各個社會之上以解決牠們的一切問題而言的；至於我們在各個社會的實際問題之上去發見去證實辯證法的方面的話呢，這也是會產生各種各樣之唯物的辯證法；因此，張彭年先生稱牠們爲『實踐的唯物的辯證法』。昂格斯說：『每一個時代的理論思考（我們這個時代亦然）都是歷史的產物，他在各個不同的時代中採取各種不同的形態，因此，內容也都十分不同。因此，思考科學也同其他一切科學一樣，是一種歷史的科學，是關於人類思考之歷史發展的科學。思考（思想）在經驗領域中的實際應用也還是如此。』（見前引書一二五頁）照昂格斯的這幾句話看來，他所謂『辯證法的內容』，就是指有時間性與空間性之社會問題而言的。例如列甯的實踐的唯物的辯證法是以蘇俄的現在社會問題爲出發點，而孫中山先生的實踐的唯物的辯證法是以中國的現在社會問題爲中心的。詳細的說，蘇俄的社會向來有大地主與農奴之對立，因此，列甯極力要打破蘇俄社會的舊制度，廢撤大地主與農奴之藩籬。但是列甯以爲在未消滅這種嚴格的階級制度

以前非先由勞農階級執握政權建設一個蘇維埃勞農專政的國家不可；因此，蘇俄纔有蘇俄的共產主義之產生。同時，列甯在這種共產主義社會的實際問題之上去發見去證實辯證法，所以我在前面倣列甯對於馬克斯以前的一般辯證法而稱之爲『資產階級的辯證法』的口氣，對於列甯自己的實踐的唯物的辯證法稱之爲『無產階級的辯證法』或簡稱『共產的辯證法』。至於中國呢，中國的社會如孫中山先生所說，向來沒有嚴格的階級之存在，祇有大貧中貧與小貧之分別。因此，孫先生極力要圖謀實業經濟之發展以解決衆人所有的衣食住行四大需要的問題。但是孫先生又恐經濟過於發達有釀成今日的西洋各國資本家之跋扈，致使社會之不平等的狀態隨之而起；因此，孫先生提出『節制資本』『平均地權』兩大民生政策以預防將來資本家之發生，這就是孫先生所謂『民生主義』。同時，孫先生在這種民生主義社會的實際問題之上去發見去證實辯證法。關於這一點，如我在前面所說，孫先生自己雖則未曾說過，然而我已經發見孫先生確是這樣做的，並且對於他的這種實踐的唯物的辯證法而稱之爲『民生主義的辯證法』或簡稱『民生的辯證法』。這就是如我在本書第三章第三節裏面對於杜威的教育哲學上所應用的辯證法把牠稱爲『實用主義的辯證法』或『德謨克拉西的辯證法』，以示別於其他各種辯證法一樣，把孫中山先生的實踐的唯物的辯證法稱之爲『民生的辯證法』，也欲以示別於列甯的實踐的唯物的辯證法。這樣說起來，孫中山先生的『民

生的辯證法』雖則不是全新的東西，換句話說，乃是由亞里士多德起，經過黑格爾，馬克斯，一直至列甯止的各種形態的辯證法所蛻化過來而成的另一種形態的辯證法；並且雖則比列甯對於馬克斯的『理論的唯物的辯證法』加以一度發展而成爲高一段的所謂『實踐的唯物的辯證法』沒有高得許多而成爲一種更高一段的辯證法；然而彼此並非同一之物，是可以斷言的。惟其如此，故我把孫中山先生的實踐的唯物的辯證法另稱之爲『民生的辯證法』。

現在我姑離開各種形態的辯證法互相比較的話，就是單就孫中山先生的辯證法自身而論，這個『民生的辯證法』的名稱，也是所必需的。爲什麽呢？因爲如果照我在前面所說的話，孫中山先生的唯物論，在生的物體的意味上看來，不妨保留曹翼遠先生的用語姑稱之爲『唯生論』；那麽，我們在自然現象的方面應用孫先生的實踐的唯物的辯證法的時候，應該稱之爲『唯生的辯證法』；在社會現象的方面應用孫先生的實踐的唯物的辯證法的時候，應該稱之爲『民生的辯證法』。這樣稱法，我們對於孫中山先生之學說，無論研究或應用，纔是一線到底的。固然這個『民生的辯證法』的名稱，驟聆之，似屬奇異，跡近杜撰，然而在理論上也未嘗說不通的；因此，我姑大胆把牠造出來以待海內的高明者再來糾正吧。

以上許多段所說的話，是我個人對於孫中山先生的『民生的辯證法』之解釋。現在我再回轉頭

來把本書所應用的『唯物的辯證法』之性質補敍一下罷。本書所應用的『唯物的辯證法』，我敢答應一句話也是一種『實踐的唯物的辯證法』；換句話說，就是孫中山先生的『民生的辯證法』。怎麼樣說呢？因為本書不但要應用唯物的辯證法去解決中國的教育問題，並且有好些材料是由中國的實踐教育問題中找到的，再拿牠們來發見來證實辯證法的緣故。這還是說到現在為止；至於將來呢，我還想再進一步直接從事於某一種實踐教育，一面把本書所已經發見的辯證法放在實踐教育之中經過一度的實驗，一面在實踐教育之中再搜求新材料來發見辯證法上的新原理。同時，因為本書所應用的『實踐的唯物的辯證法』，如同孫中山先生自己的『實踐的唯物的辯證法』——『民生的辯證法』——一樣，是以三民主義為前提，而並非如列甯的『實踐的唯物的辯證法』一樣，以共產主義為前提的緣故。惟本書所應用的這種『唯物的辯證法』既是一種『實踐的唯物的辯證法』，故如同孫中山先生與列甯的『實踐的唯物的辯證法』一樣，牠們既有多少的確實性與豐富性，那麼，這也有多少的確實性與豐富性。惟本書所應用的『唯物的辯證法』既是孫中山先生的『民生的辯證法』，故本書又如孫先生自己的學說一樣是具有革命性同時具有穩健性；換句話說，本書是沒有極端的保守性同時又沒有極端的危險性。關於最後的一點，我友雷通羣先生有慮及此，他曾經寫信給我說：『……祇恐有些人以兄（指我而言）對於唯物的辯證法應用得太多或起誤會。弟（指他自

己而言）序或將代一聲明。』後來雷先生果然在他的序言裏面替我聲明一過了。不但雷先生對於唯物的辯證法認為現代治學之最新式的利器，並且鄭心南先生在他的序言裏面也以為『不但社會界事象之研究，應根據唯物的辯證法，即自然界事物之研究，一達於根本問題，亦莫能脫離唯物的辯證法之範疇。』由此可見無論社會科學家或自然科學家，若稍具有真正的科學的眼光，無一不承認唯物的辯證法為研究一切學問之唯一途徑。談到此地，我想那些對於唯物的辯證法猶抱懷疑者們可以思反了。

我在上面已經把孫中山先生的『實踐的唯物的辯證法』——『民生的辯證法』——及本書所應用的『唯物的辯證法』之性質說得很詳盡了。除此之外，就是我自己也覺得口乾喉竭，再沒有什麼多話可說了，因此，我就在此地對於『唯物的辯證法』的說明姑告一個結束。現在讓我再來略略討論第二個問題罷。第二個問題就是要問本書應用『民生史觀』及『三民主義』是不是會如杜威所指摘，把現成的觀念由外面用到根本與基本不同的教育的事項，使本書變成為一種『哲學的教育學』呢？我以為這又是不會這樣的。怎麼樣說呢？因為本書既然是應用『唯物的辯證法，』尤其是應用孫中山先生的『民生的辯證法，』那麼，我再來應用孫先生的『民生史觀，』當然不成什麼問題的。我豈不是曾經在前面根據維因斯坦(Weinstien)的著作說過了一句話嗎？維因斯坦說：『若照黑格

爾的見解，歷史就是辯證法的內容之指南針，具體的嚮導者。』照維因斯坦的這一句話看起來，就可知所謂『民生史觀』就是『民生的辯證法』的內容之指南針，具體的嚮導者。惟其如此，故我雖欲捨『民生史觀』而專用『民生的辯證法』，而終不可得的。何況『民生史觀』自身也是一種發展之科學，因此，牠是與其他種種現成觀念的哲學又不可同日而語的。

復次，本書之所以要應用『三民主義』這一點，實在講起來，也無非要積極的承認杜威在他自己的那幾句話之後所連接下的另幾句話——『教育哲學是根據同時代社會生活底困難，顯明地表述養成正當的「精神習慣」與「道德習慣」底種種問題。』不甯唯是，並且我如我在卷端自序裏面認定三民主義是現代中國社會的產物，而且牠要反過來以解決現在中國社會生活上的困難問題。至於本書呢，牠是一部中國教育哲學，尤其要解決現在中國教育問題之教育哲學。惟其如此，故本書不得不如杜威所說，根據同時代的中國社會生活的困難問題上所產生之『三民主義』這種根本假定去研究去建設的，決不能夠與那些只管沿襲過去的歷史所遺傳下來的傳統的哲學觀念所構成之所謂『哲學的教育學』可比的。我曾經在卷端自序裏面已經說過了：本書是以三民主義為根據為出發點，使人們了解三民主義的中國社會所包含的種種觀念，把這種種觀念應用於教育事象——教育的本質，意義，目的，方法，價值，效果等——之上，去樹立一種能適合於今後的中國社會之教育哲學

的基礎。但是我的這幾句話，就是要着重於三民主義的中國社會生活上的困難問題，並非要着重於離開現在中國社會的實際生活問題所剩下來的所謂『三民主義』這一個抽象的觀念。惟其如此，故本書雖則是以三民主義爲根據爲出發點，然而我並非硬把三民主義當做純理論上的一個既成觀念看待，乃是要把牠當做實踐問題上的一個生活活着的現實看待的。

再進一步說，所謂『三民主義』，雖則是一種哲學上的範疇，然而這個範疇，是與別種哲學上的範疇各異其趣的。因爲三民主義自身，如在我前面所說，也具有辯證律上的性質；惟其如此，故牠自身也是在發展的過程中，時時刻刻的向前進展的緣故。至於牠將來究竟發展到什麼程度而成爲怎樣的一個最高的階段呢，這是另一個問題，姑置勿論。現在單在過去的歷史上看起來，三民主義確是已經發展過了幾個階段；每過一個階段，多少總有點進境，這是誰也不能夠否認的。質言之，三民主義是發展的，運動的，生活活着的一個根本假定。惟其如此，故這種以三民主義這一個根本假定爲根據爲出發點的本書，當然也是發展的，運動的，生活活着的；並非是一種固定的，靜止的，一成不變的東西；具體的說，牠是要成爲一部教育哲學，並非是願降落於一種所謂『哲學的教育學』。惟其如此，故本書經過了相當的時間之後，雖則有時會變成爲舊書攤裏面之陳舊的廢物，然而天若假我以年，那麼，我自己也許能夠隨着社會情形之發展與進化，把本書一版一版的修訂過來，推陳出新，再化成一册較完

善的本子以問世；不然的話，那麼本書也不失掉其爲今後海內的別些高明賢達的學者們嶄新的所產生的所創造的比本書更健全而且更高段的教育哲學之一種最低段的藍本。雷通羣先生說得好：『這一本書原來並不是可認作中國教育哲學上一個定案，至多也祇可認作是暫時得到的消解。』（見雷序）雷先生的這一句話，可謂發揮本書之本質；不但如此，並且可謂發揮一切著作之本質。怎麼樣說呢？因爲凡是著作，都不外乎是個過程，牠自身應該不斷的向前發展的。卽使一種著作可以認作一個定案，這也不過說在某一個時代或某一個地方是如此的，並非說牠是始終照樣下去的。『一言而爲天下法，一行而爲萬世師，』這兩句話，在今日的眼光看來，決不會有這回事。假定有這回事，那麼，世界進化已經達到極點，還有什麼要人們再去立言，立行，立德之必要呢？同一道理，假定有一部書可以認作一個永久的定案，那麼，這一部書可謂『登峯造極，』盡美盡善，無以復加了，還有什麼讓我們再來發表意見另行著作呢？具體的說，在時間上講，例如孔子的著述，在空間上講，例如杜威的著作，假定牠們是絕對的，是可以認作一個永久的定案，那麼，我們就可以對於牠們奉若圭臬，視爲『金科玉律，』何必讓我們再來動筆發表什麼意見呢？我在前面已經說過了，所謂『已成定律，』所謂『絕對眞理，』牠是有的，並非不存在的，例如黑格爾的辯證法，愛因斯坦的相對論，前者是一個已成定律，後者是一個絕對眞理。但是要注意的，這樣說法，是指某種學問自身在某一個時代或某一個地方而

言的，並非說牠是準諸萬世而不變，通諸四海而無礙的意思。假定牠是不變而無礙的，那麼，在黑格爾的辯證法之後何以再有馬克斯，列甯，乃至孫中山先生的辯證法之發生呢？在愛因斯坦的相對論裏面，在今日的辯證論者的眼光看來，何以說牠祇看到一切時間與空間都是相對的，可是這種種相對性怎樣互相消解而互相綜合，牠還沒有說到的呢？復次，我們再要注意的，馬克斯對於黑格爾的唯心的辯證法而另外發明一種所謂『唯物的辯證法』，照馬克斯的說法，祇也不過是說他要把黑格爾的辯證法倒轉頭來而變爲他自己的辯證法罷了，並非說他要把黑格爾的辯證法在根本上完全推翻了的意思。不但馬克斯如此，就是列甯與孫中山先生二人對於馬克斯的唯物的辯證法也復如此。再今日的一般辯證法論者對於愛因斯坦的『相對論』的批評，並不像那些反辯證法論者們別懷作用對於『相對論』要想把牠完全推翻一樣，然祇不過加以多少的補充罷了。因爲相對論與辯證法在根本上是相同的；所差異的，祇是在於前者只認定空間與時間之相對化，而後者在這一點之外再求對立物之統一性的緣故。總之，一切後起或同時的學說對於先在或並存的其他學說祇有再圖發展或修正補充之可能，決沒有把牠完全推翻之道理。因爲世界上一切事物，祇是『推陳出新』，沒有『無中生有』的緣故。這樣說起來，就可知一切著作，就牠自身而論，牠在某一個時代或某〻個地方可以認作一個定案；不但如此，並且假定一部著作經過了相當的時代之後或者易地以觀，在那個時代

或那個地方還沒有發生更高段的著作，那麼這一部著作仍舊繼續下去可以認作一個定案的。反過來說，也是如此的，如果在同一個時代或同一個地方除掉這一部著作之外還有一種著作是超過於這一部著作的地方而可以認作更高段的東西，那麼這一部著作不待人來推翻而自倒，還有什麼認作一個定案之可言呢？這樣的不消說牠沒有暫時的存在之可能，就是欲維持刹那間之運命也不可得的；好像『曇花一現，霎時卽逝』一般。然則每一個著作家應該怎麼樣想呢？據我個人的意思以爲他與其希望他自己的著作成爲『千古不朽』的一個定案，不如希望他自己的著作成爲『霎時卽逝』的一個東西。因爲前一個希望是阻止學術之進步，祇認自己的學說爲旣成的觀念，再沒有什麼發展之可能性了；後一個希望是促成學術之進步，却認自己的學說爲未成的東西，還要自己或他人再來發展的緣故。但是我的這樣說法，也並非說我們可以隨便著作，『信口雌黃』寫成許多雜亂無章之文字就算了事；然而我們也必須在可能的範圍之內寫出些負責的文字，可以供同時代或次時代的人之參考，纔配得上有認作暫時的一個定案之資格。杜威說得好：『未成熟(immature)這個名詞裏面的「未」(im)字，却有一種積極的意思，並不是僅僅虛無或缺乏的意思。』(見Dewpy, Democracy and Education, P.46) 杜威的這幾句話，固然是指被教育者的生長的可能性而言，似乎是與著作問題絕無關係的；然而我們要知道的，所謂『著作』並非祗要著作出來給人讀，並且還要

希望人們來指導或糾正，好像『被教育者』——『未成熟者』——希望『教育者』——『成熟者』——來指導一般。退一步說，在另一方面看來，即使所謂『著作』是給人讀的，是教育者而不是被教育者；尤其像『教育哲學』這一類的著作，如前面所說是『教師之教師』——教育者的教育者；然而有教育者的資格之著作也應該常常教育其自身，那麽，牠纔不致始終羈鎖於既成的觀念之桎梏中，而能夠時刻的居於未成的東西之列而不斷的向前發展的。馬克斯有幾句話更說得好：『關於環境與教育之變化的唯物論的學說，忘記了環境應爲人類所變化，且教育者應該教育其自身。因此，牠就不能夠不把社會分爲兩部份：此一部份超越彼一部份。』馬克斯的這幾句話，就是說出人類與環境不可截然分離，同時以爲教育者與被教育者之間也沒有嚴密的界限之可分。中國古語有說：『教學相長，』就不外乎此。同一道理，凡是著作者，一面應該著述，一面也應該站在讀者的地位，常常把自己的著作拿來讀看牠有無缺點的地方，然後再由自己去修訂，或請他人來糾正。這樣進行，我無以名之，名之曰『著讀相乘，』好像『教學相長』一般。同時，凡是著作者，雖則把他自己的著作當做『未成的東西』看待，然而他應該如杜威所說，把他自己的著作當做有生長與發展的東西看待，而不應該當做『虛無』或『缺乏』的東西看待的。不甯唯是，並且他更應該在他自己的著作裏面佈置有相當的內容與根據，那麽，他的著作纔不致是一種『空空洞洞，一無所有』的東西，而可以給人們去發展的。至於著作的內

容與根據呢，這當然也離不了著作者的當時社會問題；不過靠著作者自己能夠把這些內容與根據放在牠自身的發展過程中去認識罷了。這樣說起來，就可知在教育學上，教育哲學之所以與所謂「哲學的教育學」有區別的，還不是僅僅在於內容與根據的問題，乃是多半在於方法的問題罷了。

現在就本書而論，牠的內容，如我所屢次的聲明過，是以現在的中國社會問題上所產生之「三民主義」為根據為出發點，而所謂「三民主義」是目前中國之唯一的救國主義，同時牠自身又是一個有發展性的根本假定。牠的方法，又如我所屢次的聲明過，是應用「唯物的辯證法」，尤其是應用孫中山先生的「民生的辯證法」；而所謂「唯物的辯證法」，尤其所謂「民生的辯證法」是可以認為「已成定律」，同時牠自身又是在發展的過程中向前進展的。惟其如此，故本書在一方面看來，並非像雷先生說法不是可以認作中國教育哲學上一個定案，却是無論如何要把牠認作中國教育哲學上一個定案，設使不是這樣的說法，那麼，這不是本書不可以認作中國教育哲學上一個定案的問題，乃是三民主義自身發生搖動的問題。然而三民主義，在目前的中國社會情形上看起來，是確然不拔的一個根本假定，因此，本書也是有確實性與必然性，所以牠是可以認作目前的中國教育哲學上一個定案；然在另一方面看來，本書却應該如雷先生所說，祇可以認作是暫時的定案而不是一個永久的定案。設使不是這樣的說法，那麼，這也不是本書不能夠發展的問題，乃是三民主義自身變成為

一個固定的範疇及唯物的辯證法自身變成爲完成的研究方法的問題。然而三民主義，在世界的潮流上推測起來，是大有向前發展之餘地；唯物的辯證法，在辯證法的原則上講起來，也是有發展其確實性與豐富性之必要，因此，本書也是還有待於同時代或後人之發展，所以牠是祇可以認作目前的中國教育哲學上一個暫時的定案。不但本書如此，並且任何著作都是這樣的。惟其如此，故我願使本書成爲一部教育哲學，而不願使牠降落於所謂『哲學的教育學』之一途。現在再申明一句話，因爲教育哲學既是有確實性同時又是有發展性，而所謂『哲學的教育學』既是有玄渺性同時又是有固定性的緣故。然則本書既是稱爲『教育哲學』，那麽，我更不得不爲『名副其實』計，無論在形式的方面或在內容的方面，總要盡我自己的能力所及，把牠構成爲較完全的一部教育哲學。

最後還有一點關於本書的名稱問題須要聲明的：本書的名稱，照我的原來意思，如我在卷端自序裏面所聲明，欲在『教育哲學』這個主題之外，另附以一個副籤，稱做『三民主義教育』。但是現在我仔細的一研究，這個副籤是不甚妥當的，不如把牠删去之爲愈的。爲什麽呢？因爲『教育哲學』這一種著作，尤其本書，如我在本書緒論裏面所說，是研究教育哲學之概念與實質——形式與內容——兩方面的問題之學問。就前一方面而論，牠是一部『教育學的哲學』(Padagogische philosophie)就後一方面而論，牠是一部『教育的哲學』或簡稱『教育哲學』(Philosophie der Erziehung,

oder Erziehungsphilosophie）就是單就教育哲學之實質或內容的方面而論，如前面所說，在克里克看來，牠也可以分做兩種：一是『一般教育哲學』，一是『特殊教育哲學』。『教育哲學』這一個名稱，是可以包括『一般教育哲學』與『特殊教育哲學』，當然不成問題。可是這個名稱，若拿牠來包括『教育學的哲學』與『教育的哲學』或『教育哲學』，那麼，似乎是欠妥的，不過這是不甚緊要的，因爲任何一種學問都是有概念與實質——形式與內容——兩方面；現在別些學問例如『歷史哲學』，『政治哲學』，『經濟哲學』，『倫理哲學』，『自然哲學』等等，既然都是用這些名稱包括那種學問之概念與實質——形式與內容——兩方面，那麼我們何嘗不可以就用『教育哲學』包括這兩方面呢？因此，這又是不成什麼問題了。

但是要注意的，現在我之所以把『三民主義教育』這個副籤刪去，並非在於因爲如我在卷端自序裏面所聲明的有些朋友們以爲『三民主義』是一種有特殊性的根本假定；而教育哲學是一種獨立的超然的學問，牠應該注重於普遍妥當性與必然性；然而我的目的，還是在於要維持我曾經在卷端自序裏面所解答的原有主張，以爲教育哲學雖則是以要有普遍妥當性與必然性爲原則，可是這種普遍妥當性與必然性乃是與各個事物的特殊性相聯繫着的，而牠決不是與各個事物的特殊性相分離而成爲一種絕對抽象的東西。惟其如此，故現在我雖則要根據上面一段話所說的理由把『

三民主義教育』這一個副籤删去，然而本書的內容在範疇上仍是以『三民主義』爲根據爲出發點；的同時，我還堅認『三民主義』雖則是現代的中國社會問題的產物而多少帶有特殊性，然而牠較諸其他種種主義却是富有普遍妥當性與必然性——因此，牠決沒有妨礙於『教育哲學』這種科學之獨立性與超然性。不過此地我可以重複的申述一句話：我的目的，祇是要與邏輯謀相適合，如上段所說，以爲『教育哲學』這個名稱是可以包括『三民主義教育』，而『三民主義教育』這個名稱却不能包括『教育哲學』；因此，與其使『教育哲學』這個全稱命題與『三民主義教育』這個特稱命題相提並列，不如單用『教育哲學』這個全稱命題去概括『三民主義教育』這個特稱命題之爲愈的。更進一步說。『三民主義教育』這個名稱，不但不能夠包括『教育哲學』，並且不能夠包括『民生史觀的教育』。怎麼樣說呢？因爲如我在前面屢次所說過的，民生是三民主義的本質，而三民主義是民生所派生的一個範疇；同時，本書是以民生爲教育的本質——本書第四章——而以三民主義爲教育的範疇——自第五章以下。惟其如此，故本書如果是要以『三民主義教育』爲副籤，那麼牠不消說是不能夠包括全部教育哲學，並且不能夠兼容教育哲學的實質之全體，至少限度會把本書第四章連同本書第二第三兩章排除在外了。惟其如此，故『三民主義教育』這個副籤，單在教育哲學的實質方面看來，更有删去之必要。

論者聞我言，或者發生疑問，以爲杜威的著作既可以在『民本主義與教育』（Democracy and Education）之外，另附以所謂『教育哲學導言』（An Introduction to the Philosophy of Education）一個副籤，然則我們爲什麽不能夠同樣的在『教育哲學』這個主題之外，另附以『三民主義教育』一個副籤呢？不但論者發生這樣的疑問，就是我自己曾經在卷端自序裏面也有同樣的主張。然而現在我仔細的研究起來，我覺得杜威的著作使 "The Philosophy of Education" 一語與 "education" 一語相提並列，可以姑作別論，而不能夠與本書的性質混爲一談的。怎麽樣說呢？因爲美國的 "education" 一語是與 "Pedagogic" 一語互相適用的；而 "pedagogic" 一語，廣義的說，又是與 "the Philosophy of Education" 一誤互相混用的。惟其如此，故杜威的著作上的這兩個主副名稱是相一致的。况且杜威的這一部著作，除掉第二十四章略略討論教育哲學之概念或形式外，其餘各章大都是研究教育哲學之實質或內容，因此牠是可以用與 "pedagogic" 有同一性質的 "education" 一語來做牠的主題。不甯唯是，並且杜威的這一部著作可以說是討論美國社會的特殊情形居多，而美國社會又是一個 "democratic" 的社會，因此，牠可以說是一部『特殊教育哲學』而可以用 "Democracy and Education" 這一個名稱來做牠的主題了。惟其如此，故我以爲本書的命名問題又不能夠與杜威的著作的命名問題相提並論的。總之，現在我一面

爲尊重邏輯計，一面爲保持本書的性質計，則不得不姑把『三民主義教育』這個副籤删去，單用『教育哲學』這一個全稱命題來概括一切，覺得較爲合理些。關於這一點，因爲我曾經在卷端自序裏面聲明過要在『教育哲學』這個主題之外，另附以『三民主義教育』一個副籤；而現在我又變更原意，把『三民主義教育』這一個副籤删去；所以我不得不在此地附帶的再把這一點提出來聲明一下，使讀者諸君不致發生何等誤會以爲我出乎爾反乎爾的。

說到這裏，我已經把關於本書之性質與態度表示得非常詳盡了，除非今後再有想到的地方，迄現在止，我再沒有許多話可說了，因此，現在我就在此地姑告一個結束罷。最後總括起來說，我做了這篇很長的——幾幾乎相等於本書全部內容的文字數的——後序，我的主要目的，共有七點：第一，我自已敢保證本書決沒有極端的保守性，又決沒有極端的危險性；乃是要找到保守性與革命性之內的相互關係而求出其統一性。惟其如此，故本書也許能夠如邱椿先生所說，最能夠刺激青年的思想，（見邱序）使青年去博學，審問，愼思，明辨，乃至篤行；不但要養成其創造力與研究心，並且還要促進其實踐力。第二，我自已敢聲明本書的論旨，確如邱椿先生所說，是欲要容納各派各家的教育學說之長處而避免其短處；因此，我自已決沒有避去『人云亦云』而想『自成一家之言』，好像杜威對於柏格森所指摘的缺點一樣，有組織什麼教育哲學的體系而稱之爲『什麼派』之野心。第三，我自己敢認

定三民主義是包含有普遍主義與特殊主義，而本書既是以三民主義爲根據爲出發點，那麼本書也是有普遍妥當性同時又有特殊性。惟其有普遍妥當性，故牠可稱爲『一般教育哲學』，這就是一般的所謂『教育哲學』。惟其有特殊性，故牠又可稱爲『特殊教育哲學』，這就是狹義的所謂『中國教育哲學』。不過本書的名稱，如前面所聲明並舉出其理由，變更我自己的原來意思，刪去『三民主義教育』這一個副籤，而單用『教育哲學』這一個名稱以概括一切罷了。第四，我自己敢斷定辯證法是可以認爲『已成定律』；同時，我確信如張彭年先生所說，辯證法之原則不特可以解釋一切事物，而且可以解釋辯證法之本身，因其本身也在發展過程中的，自非遵守着發展之法則不可。惟其如此，故我除掉認定孫中山先生的學說是應用『實踐的唯物的辯證法』外，還要斷定孫先生的『實踐的唯物的辯證法』並非是由馬克斯的『理論的實踐的辯證法』所蛻化出來的列甯的『實踐的唯物的辯證法』乃是如同列甯一樣，在中國社會的實際問題之上去發見去證實而創成另一種形態之『實踐的唯物的辯證法』，我無以名之，名之曰『民生的辯證法』；同時，我並且要聲明本書所應用的『唯物的辯證法』，就是孫中山先生的『民生的辯證法』。第五，我自己爲了第四個目的要求證明『孫中山先生的學說是應用辯證法』這一個前提，於是拿『杜威的教育哲學是應用辯證法尤其是應用狄慈根的辯證法而杜威自己却不肯說出其所以然』的一個事實來做類比推論。固然在形

式論理學上看來，類比推論有時是容易發生結論的誤謬，然而也看我們所舉的實例之如何而定的。至於現在我所舉的這一個實例呢，牠並非是一個想像的譬喻，乃是一個具體的事例；因此，彼此互相類比，也許不會發生一個誤謬的結論。同時，我還要證明孫中山先生的辯證法也是一種唯物的辯證法；因此，除掉在孫先生自己的著作裏面搜羅些確實的證據外，我還要在昂格斯的著作——自然辯證法——裏面發見些與孫先生的學說有相近似之觀點，然後再拿牠來與孫先生自己的見解互相觸類旁證，以確定我自己之論斷。第六，我自己爲了上述的第一第三第四幾個目的，所以我首先拿現代德國教育哲學家克里克在他的著作教育哲學一書裏面所說的教育上的『兩極性』——『革命性』與『保守性』——來引伸證明。復次，我再拿現代德國教育哲學的內容及其新研究方法，尤其是克里克的教育哲學上所建設之『教育本質觀』及其所應用之『現象學的方法』（無論日本學者的評述或克里克等自述）來做參考的資料並加以批評。我的意思就是一方面要拿牠們的內容來證明三民主義的偉大性，他方面又要拿牠們的新研究方法來證明唯物的辯證法的優異性。合這兩方面，我的最後目的——第七個目的，就是在於要人們明瞭在實質論上或實在論上『民生史觀的教育哲學』在範疇上『三民主義的教育哲學』之建設的可能性與必要性，尤其要人們明瞭這一種教育哲學之建設是不可不應用『唯物的辯證法』或『辯證法的唯物論』，尤其不可不應用孫中山先

生的『實踐的唯物的辯證法』——『民生的辯證法』不但應用，並且我還要人們明瞭應該在現在中國教育的實際問題之上去發見去證實這種『民生的辯證法』。除掉以上七個目的外，還有許多目的要說的；好在這些目的都是與上面的這七個大目的有連帶的關係，不必再行列舉了。

因爲有了上述的這七個大目的，並且我自己對於每一個大目的都必有一番詳細之解釋，曲曲灣灣，重重疊疊，所以我在不知不覺之間又寫了這許多文字而成爲這一篇很長的後序。原來我的這篇文章，其中有些意見是在本書脫稿以後所陸續想到的，因此牠可以稱爲『編後餘言』；有些見解是讀各種書籍的時候所得到的，因此，牠又可以稱爲『讀書雜記』。然則我爲什麼把牠稱做『後序』呢？這就是因爲我曾經做過一篇後序，如果我用『編後餘言』這一個名稱，那麼牠似乎與前篇後序不相貫串；如果我用『讀書雜記』這一個名稱，那麼牠又是不合於本書的體裁。惟其如此，故我祇得把這篇文章當做前篇文章之續篇看待，稱前篇文章爲『後序一』，而稱這篇文章爲『後序二』。好在像我的這篇後序一樣長的，甚至有些比我的這篇文章還長得多的序言，在東西洋書籍中，是屢見不一見的。例如英國劇作家蕭伯訥(G. Bernard Shaw)的有些作品裏面的序言是超過於牠的本文全部內容的字數，是其最著的代表。這樣看起來，我的這篇長序，與其說是我始作俑的，寧可說是我效顰的。不過我之所以必須要做如此的長序，實以有一種苦衷之所在，好像『魚鯁在喉，不得不吐』一

般。

我友雷通羣先生看見了本書有摯友們的序言好幾篇，並且知道我自己還打算重做一篇很長的後序；於是他以爲本書單關於序文一類勢必成了專册；豈不是『附庸蔚爲大國』嗎？還是請著者（指我而言）利用這種工夫將中國三民主義教育哲學實施方面——就是全書的內容方面——多添三幾章，較爲相稱些。（見雷序）據雷先生的意見以爲本書還祇是空空洞洞樹起『民族，』『民權，』『民生』三條骨幹，似覺再要添上一些肌肉，更或添上一些血管脈絡纔行。因此，所以雷先生很想勸告我在內容方面再加一些努力。雷先生的這番誠懇的勸告，我是極願意接受的。可是我們要知道的，教育哲學是一種哲學的著作，因此，牠是與教育科學自有區別的。德波林說：『哲學常對着科學設立一般的指導觀念和指導原理在這一點——如恩格斯所說——哲學家至今支配着自然科學家。但是爲說得公平起見要附帶說：哲學家在其做普遍化的工作之際常從當時可得的科學材料出發的。可見，哲學之性質，方向以及方法都很受當時的實證科學的現狀之規定的。』（見德波林著何思敬譯哲學之對象與辯證法廣州中大社會科學論叢第二卷第十二號三五——三六頁）德波林的這幾句話，就是一面要指出從前的哲學者太重視哲學，以爲哲學可以支配一切科學而稱之爲『科學的科學』，把科學家所應做的事都取而做之越俎代庖，弄成『哲學獨裁』的田地；一面要表示哲學與科

學之間有一種交互關係科學家應該搜羅些具體的材料與事實，設立些實施的問題與方法，給當時哲學者做一種普遍化的工作之根據以樹立所謂一般的指導觀念與指導原理。

照上面所述的德波林的這種見解看起來，就可知教育哲學祗能夠做到一般化的普遍化的工作，至於具體的實施方面的問題呢，這些應該讓教育科學去做的，而教育哲學不應該越俎代庖的。關於這一點，我曾經在本書第六章第一節裏聲明過了。由此可見雷先生要我利用工夫，將中國三民主義教育哲學實施方面多添三幾章這一層意思，與其希望我去做，不如希望一般教育科學者去擔任。因為這並非是我個人的責任，乃是一般教育科學者所應該做的事的緣故。好在我自己在這一部『教育哲學』之外還要編輯『公民教育』一書；而所謂『公民教育』是一種教育科學，因此，牠可以照雷先生的意思把三民主義教育實施問題包括在內，況且我自己早已預定這種計劃了。

除掉我自己的未出版的這一部『公民教育』應該這樣做外，我以為雷先生自己的已出版的那一部教育社會學（廈大教育學院叢書）更應該這樣做的。為什麼呢？因為教育社會學是一種科學——教育科學，尤其是以社會為研究之對象的教育科學。而所謂『社會』，固然牠有牠的普遍妥當性與必然性，而應該把牠當做一般的社會看待，然而就是要使一切社會一般化普遍化，也非先從各個特殊的社會研究起不可。原來關於『教育社會學』這個名稱論爭甚久，界說不一。簡單的說，『教育社

會學』這個名稱之命名者當首推美國的蘇射祿(Henry Suzzall)這是一九〇九年的事。蘇射祿之所以提倡『教育社會學』的動機，如同杜威以社會的實際生活爲主而提倡所謂『實用主義』(Pragmatism)的教育哲學之動機一樣，實在也是在於要反抗從來的形而上學的舊哲學。但是蘇射祿在排斥舊哲學之餘，甚至連同『哲學』的名稱也一概加以排斥，而捨去『教育哲學』的名稱，另以新的『教育社會學』這個名稱代之了。克伯屈(Kilpatrick)雖承認蘇射祿提倡教育社會學，然而他批評蘇射祿以爲在教育學上沒有教育哲學研究之餘地的這種結論是不對的。到了現在，在美國哥侖比亞大學師範學院裏面還有克伯屈的教育哲學派與斯奈登(Snedden)的教育社會學派之對峙，各自樹立一幟的。

據我個人的見解，教育社會學之所以與教育哲學有區別的，如我在本書第二章第三節裏面所說，不在牠們的方法而在牠們的題目。具體的說，無論教育哲學也好，教育社會學也好，牠們都應該取同一的反抗從來的形而上學的舊哲學之態度，並且用同一的眞正的科學方法去研究教育問題的。但是教育哲學所研究之教育問題是關於教育之全體問題——教育的本質，意義，目的，方法，價值等，並且把牠們都放在當時社會的實際生活問題之上去估價，去調和，去改造，乃至去發見而使成爲普遍化，然後再樹立一般的指導觀念與指導原理給教育科學者及實際教育家拿去應用；而教育社會

學所研究之教育問題是關於教育之部份問題——教育的目的與方法，極端的說，祇限於教育的目的；並且就着當時社會的實際生活之情形並參酌一般的社會進化之原則去規定一種教育之目的與方法，一面給教育哲學者使他連同其他一切教育科學所獲得的成果加以檢討使牠們成爲精確的，透徹的，通曉的，與可檢證的東西；一面給實際教育家使他拿去實驗與應用。總之，教育社會學如同其他一切教育科學一樣，一面與教育哲學相對立，各有各的一種特殊的職能與功用；一面與教育哲學相聯絡，彼此之間發生一種相互作用的關係。

照上面一段話看起來，就可知教育社會學無論如何應該根據一般的社會進化之原則去規定當時社會生活上所應有的教育的目的與方法。例如中國的教育社會學應該同樣的去規定目前的中國社會生活上所應有的教育的目的與方法——三民主義教育的目的與方法一句話，三民主義教育的實施問題。但是雷先生的這一部教育社會學，在我個人看來，正是缺乏這一點。惟其如此，故我很想仿雷先生的口氣，勸告雷先生自己對於教育社會學一書在這一方面再加一些努力，把三民主義教育的實施問題多添三幾章，較爲相稱些。我對於雷先生所提出這種的願望或勸告，在第三者的眼光看來，他也許以爲我因爲雷先生對於我有一種勸告，那麼，我自己對於雷先生也提出同樣的勸告，好像『樹立壁壘，相與對抗』一般。然而在雷先生與我自己二人的意思，決不是這樣的。因爲我們兩

個人對於學問之研究，向來抱着『當仁不讓』的精神，而力避『面從心違』的弊風，關於這一點，雷先生在他的序言裏面已經說得很痛快了。惟其如此，故現在我對於雷先生有提出同樣的勸告之可能與必要。我想祇有雷先生自己纔會明白我的意思。況且雷先生對於我個人所提出的勸告，我是已經完全接受了；不過不放在這部『教育哲學』裏面去進行，而放在與這部『教育哲學』可稱爲姊妹篇之末出版的那部『公民教育』裏面去佈置的。

再進一步說，我不但如此，並且因爲接受了雷先生的這種勸告之後，更使我對於我自己的這部『教育哲學』之建設的計劃發生一個莫大的感想。這是什麼一個感想呢？讓我答覆如下：我覺得我自己的這部『教育哲學』不待說是一個觀念形態。惟其是一個觀念形態，難道我把牠始終當做一個觀念形態看待，祇要他人去崇奉而我自己不去實驗嗎？譬如談道德哲學者自己不講道德，談論理哲學者自己不守論理，這種言行不相致，當然受人攻擊的。我尤覺得近來中國的實際教育（當然不限於中國，而以中國爲尤甚。）是一種製造觀念之教育。例如勤勞教育祇提出『勤勞』的字樣而沒有『怎樣養成勤勞的習慣』的設施，道德教育祇提出『誠實』等的德目而沒有『怎樣養成誠實的品性』的材料，生產教育祇提出『生產』的標語而沒有『怎樣養成生產的技能』的機會等等。在這種情形之下，這等等教育，不但『空口說白話』毫無效果，並且却發生反對的惡果。這就是如我在前面所說，兒童本

來不知道有所謂『懶惰』『欺詐』『浪費』等等，但是我因爲教師提出了所謂『勤勞』『誠實』『浪費』等的死觀念之後，那麼他纔知道有這樣的兩重矛盾的道德觀念之對立的存在，結果呢，遂使他的原來整個的心態分裂爲二——二重人格——了。

我個人最不滿意於近來所謂『實驗學校』的教育，我們一進『實驗學校』的門口祗看見到處貼滿了許多標語，例如『小孩子應該勤勞』『小朋友應該誠實』『小國民應該生產』等等；若問起『養成勤勞的習慣』之學校園，『養成誠實的品性』之師生合作，『養成生產的技能』之手工室等有沒有呢？是百中得不到一個的。卽使有之，大都甚屬簡單，或者祗模仿成人生活之所謂『學校市』這一類形式罷了。原來所謂『實驗學校』，還有『足蹈實地做去』的眞意味存在乎其內，並非是僅僅供給所謂教育科學家拿去以作試驗他們所發明之新教學法之用，而所謂『新教學法』如同『教育哲學』一樣，也不過是一個觀念形態，因此，牠與那些所貼滿的許多標語沒有多大的差別。實在講起來，實驗學校之特徵，還是在於有完全之設備與豐富之教材，更加以兒童自己之實際活動；設使不然的話，那麼這不是『實驗學校』，乃祗是一個『觀念學校』罷了。

近來還有些人一提起『民衆教育』問題，就說出『識字運動』之必要，而稱之爲『撲滅文盲』。照他們的意思，以爲人人都能夠識字，那麼，所有民族問題，民權問題，及民生問題，都可以解決其大半了。

殊不知在『識字教育』以前，還有一個先決問題就是『技術教育』。蘇俄之所以極力要撲滅文盲的，其原因就是在於要人識字去幫助技術，並非在於先有識字而後有技術。具體的說，目前的蘇俄之國民，差不多人人都有一種技術（不問繁簡），所以他們再要識字去促成先存的技術之進步。蘇俄最近發表的教育令的改正，要施行一種技術義務教育制。斯丹林（Stalin）的口號是『共產黨員必須學會一種技術。』莫洛托夫（Molotov）提議即以此作爲第二次五年計劃的標語。由此可見蘇俄的教育決不像中國的教育祇提出『勤勞』，『耐苦』，『克己』這一類觀念而不先講求提倡技術教育一樣，祇有先振興技術教育然後自然而然的會使學生感覺到他自己勞動社會的勞動中一份子，用不着先提出什麼『勤勞』的觀念。請再看英國羅素（Russell）最近發表論蘇俄的教育一文，其中有以爲在整個的教育時期中，不問長短，蘇俄與其各國學校不同的，乃在前者不着重技術和知識的分與。知識決不是目的，牠只不過是學校中兒童生活的確定組織的自然附帶物。的確，我們應使學校變爲『生活的學校』……兒童在學校中不僅讀書，並且就他們的能力和技術所及，還應有手工勞作。這不是當作他們的一種教育，乃是他們的一種公民義務。（見時事新報星期學燈第二十一期朱鎮蓀譯羅素論蘇俄的教育）蘇俄的這種教育，實在講起來，自有牠的基本理論之存在。這種基本理論，就是如我在前面所舉，勞動固然是人類的本質，但是牠只有發展的可能性；如果要牠實現，必須靠着生

產技術及生產方法的。這樣說起來，就可知蘇俄的教育之所以先着重於技術教育而以讀書識字爲次要的東西，就不外乎此。但是中國的教育剛剛與蘇俄的教育成爲相反的。因爲中國的教育是先識字教育而後技術教育；換句話說，牠是先觀念教育而後實際教育的緣故。惟其如此，故現在國內有許多人總以爲民衆教育不外乎是識字教育。如果今後的中國教育不急行打破這種傳統的觀念，還僅僅着重於文字上的知識之灌注，而不先着重於筋肉上的技能之培養，那麼民生問題終不能夠解決；因此，民族問題與民權問題也都不免發生障礙的。但是我的這樣說法，不過是指民衆教育及小學教育而言的罷了；至於中等以上之學校教育呢，在中等學校當然知行並重，有些地方應該教學生爲求知而求知；在大學更應該教學生以爲求知而求得之系統知識應用於實際問題。

根據上面幾段話所述的理由，不但教育問題如此，就是我們的著作問題也莫不然的。具體的說，凡是著作，也不應該僅僅搜集許多的材料，復次經過比較取捨的階段，然而再抽出其共通的性質以樹立一種普遍的法則，而稱之爲『科學』就算了事；然而牠們也都必須把其研究所獲得之成果一一放在社會的實踐問題之上去檢討，去證實，看這種種成果是否有確實性與效用性，然後再定奪其價値。固然現在已經有許多著作上之原理，自然科學不消說，就是社會科學的教育科學尤其教育心理學與教學法等最近也在實驗室及所謂『實驗學校』(例如美國的 Laboratory school)與『新

學校』（例如英國的 New school）裏面去研究的；不但教育科學如此，就是有些教育哲學的著作也是這樣的。例如在一九二一年所出版之杜威的民本主義與教育一書，就是一八九六年以來幾年間，杜威及其夫人在芝加哥大學所附設的『實驗學校』裏面所實驗而獲得之成果。（當然不限於杜威一人，在歐洲的方面也不乏其人；就是在美國的方面，近來這一類實驗學校，遍地皆是。現在我不過借杜威做個例子罷了。）然而這些實驗上所獲得的成果，還是在狹小的實驗室或實驗學校等裏面關起門來所做的工作上的一種成績；若與廣大的社會的實踐問題相接觸，仍有格格不相入的地方。惟其如此，故無怪乎美國的教育社會學派者例如斯奈登等不滿意於教育哲學派僅從事於書本上的知識之研究；而他自己主張編製學校課程，非先從實地調查社會需要入手不可。但是據我個人的意見，以爲斯奈登的這種主張，還是不甚澈底的。爲什麼呢？因爲社會的情景是動的，是時刻變化不居的；因此，今日社會之需要，未必就是與明日社會之需要相適合的。如果照斯奈登的主張，先派人到社會去調查其需要，等到調查者把調查所得的結果報告於編製課程者，然後由編製課程者編成課程再使學校教師拿去應用，那麼，這豈不是很費手續與時日嗎？一等到課程編成之後，不知道社會上又起了事過境遷的狀況呢！這樣一來，斯奈登的這種主張，仍舊不是教育行政者的辦公室裏面就是大學教授的研究室裏面的一種工作；若與教育哲學派者從事於書本上的知識之研究工作相比，實不

啻五十步與百步之差罷了，兩者都不外乎是好像『閉門造車』一般，都無補救於眞正的社會教育的。

照上面一段話看起來，然則我們將怎麽樣做纔對呢？我在前面已經說過了，著作者應該看同『教育者』一樣，在『教學相長』的原則之下，常常教育其自身。現在再添說一句話：著作應該看同『技術』一樣，尤其如杜威所主張，把他的『教育哲學』稱做『工具主義』一樣，教育哲學自身也就是一種工具。惟其是一種技術，故必牠須在工場裏面去造成的；惟其是一種工具，故牠又必須在鍛金店裏面去磨礪的。如果技術不在實地去製造，那麽，牠祇是一個意匠，究竟適用與否？還屬疑問。如果工具不時加磨礪而成爲利器，那麽，雖欲工者善其事，終不可得的。然則教育哲學這種技術的工場及牠這種工具的鍛金店究竟是什麽呢？我們前面也已經說過了，牠並不是普通所謂『實驗室』，不是『實驗學校』，也不是像斯奈登的所謂『社會需要調查方法』；現在我再積極的說一句，牠就是實際社會。詳細的說，就是著作者本身有時離開書齋躬親投入於實際社會的裏面，一面思索，一面勞作，使思索與勞作連爲一起，互相印證。這樣一來，那麽，他的這一部著作，不是一部空空洞洞之抽象的理論，乃是一種實實在在之具體的技術。那篤爾普說：『教育學是具體的哲學。』我以爲如果教育學能夠做到剛纔所說的這一層，那麽，方纔配得上有稱爲『具體的哲學』之資格；不然的話，牠仍不外乎是一種抽象的哲學——形而上學的哲學。盧梭在愛彌爾裏面有一句格言說得好：『像哲人的思索，像農夫的耕

秘訣』我以爲盧梭的這一句有名的格言，不僅是教育家之秘訣，並且是著作家之秘訣。如果每一個著作家都能夠照盧梭的這一句話做去，那麼，他的著作，必定能夠達到我剛纔在上面所話的那些話之目的。但是有一個問題，就是要問社會的範圍很大，然則我們將怎麼樣劃定自己所要實驗或實踐之區域呢？我的答案就是：最好的辦法，就是仿照梁漱溟先生擇定山東鄒平縣以作實行他的『農村自治教育』的理想之試驗區。日前我有一位朋友張宗麟先生自山東視察梁漱溟先生的『農村自治教育』歸來告訴我說：梁先生的那種教育，成績很好。單就訓育的方面而論，師生之間，互相敬愛，在任何地方的學校，總看不到有像梁先生所辦之學校那樣的好。可惜他的學校裏面所用之修身一類的教本是四書五經。我聽見張先生的這個消息之後，我覺得教育辦得好不好，及有無成績與效果，還不是於教本之選擇，而在於有無實際工作這一個問題之上。如果照梁先生的辦法，先從實際工作着手，再以四書五經裏面所含的有些道理輔其成，那麼，也能夠收有『師生互相敬愛』之效果。最可慮的，設使我們如我在前面所指摘，祇是以教科書爲唯一的工具，雖則陳列許多現代的用語，例如『勤勞』『耐苦』『生產』等等名詞，而毫不施以實際的工作，那麼，不消說四書五經不可用，就是最近出版之『公民教本』這一類書籍，也不啻死知識，毫無裨益的。惟其如此，故學校教育如我在前面對於民衆教育所說的應該先『技術教育』而後『識字教育』一樣，也應該先『實際工作』而後

『書本知識』並且所謂『實際工作』更應該照梁先生的計劃，擇定某個區域以作試驗之所。請再看蘇俄的教育罷。牠在城市地方的學校教育，輒以工廠生活爲中心；在農村地方的學校教育，輒以農場生活爲中心；使學校與社會打成一丸，看不出誰是學校誰是社會，學校與社會是一而二二而一的。在目前的中國社會情形看來，不消說在城市地方還沒有什麼工廠可以利用，就是在農村地方也還沒有像蘇俄的那樣有組織的大農場，可以應用的；因此，目前中國的學校教育，不消說城市，就是在農村欲要做到蘇俄的那樣計劃，也是不可能的。可是要知道的，蘇俄在第一次五年計劃以前，何嘗已經有完全組織的大農場之存在？在那個時候，蘇俄却早已經有這種教育計劃之設施。惟其如此，故目前的中國教育應該取法乎上，步蘇俄的教育之後塵，施行一種眞正的社會教育，而不必孜孜然徒從事於文字上與言論上之爭執。梁漱溟先生的這種『農村自治教育』可謂是目前中國的社會教育之一個好模範，我們應該舉起而效法牠的。

根據我在上面所說的答案，我覺得我的這一部『教育哲學』也必須仿照梁漱溟先生的計劃，比杜威在芝加哥大學所附設的『實驗學校』實驗後所作成的所謂『實驗主義』或『工具主義』的教育哲學更進一步，把牠放在某一區域裏面，並且我自己躬親操作做一番實際工作而後可。不然的話，我的這一部書，也不過是製造觀念之死教本，好像擺在藏書樓的櫃內的一冊陳舊的藏本一般，不但不

應該出版，並且儘可把牠連同底稿一併焚燬反爲乾淨些。可是現在我爲什麼要把牠付梓而問世呢？這就是因爲我還要預備第二步工作而利用一個機會再到某一區域實地的做一番工作，以作本書的內容之試驗。換句話說本書出版之目的，就是在於要作實現我的具體的預定計劃工作之先聲，並非僅僅在於要供奉讀者諸君之閱覽。總之，無論所謂『實驗主義』或『工具主義』的教育哲學也好，或所謂『實踐的唯物的辯證法』或『民生的辯證法』的教育哲學也好，牠們都是要實驗與實踐的；不過前者的實驗是在『實驗學校』或『新學校』裏面去施行的，後者的實踐是在『實際社會』裏面去活用的罷了。現在我因爲接受了雷先生的這種勸告，索性在此地連同我的這種具體的預定計劃一併發表出來，以求讀者諸君之諒解。凡是愛讀本書的好朋友們，如果對於本書還有什麼意見，請大家如同雷先生一樣，儘管不客氣的勸告我，使我再來糾正或進行；否則，默然無語，那麼我就不知道『愛我』或是『罪我』，使我無從去而糾正或進行的。這就是我對於讀者諸君的一個誠懇的請願。

最後我還有兩點須要附帶的聲明：第一點，就是我做這篇後序的一個動機，又是在於捧讀陳科美，邱椿，莊澤宣，雷通羣，鄭貞文五位先生的序言之後，還要把這五位先生所表示的諸觀點摘要出來，加以一度之解釋，以申明本書之性質與態度。除掉這五篇序言外，照原來的約束，還有好幾位朋友替我徵序；可是迄今日爲止，有些朋友例如程柏廬等的序言未曾寄到，有些朋友例如李石岑等的序言

以公私事忙，諾為留在本書再版時再做。因此，我對於前者，來不及採用牠的觀點；對於後者，又無從採用牠的觀點，也祇得率性留在本書再版時續行增添。第二點，就是我曾經再三聲明過：本書之所以請了許多位朋友替我校閱，無非要本書能夠得到一個眞正的科學的標準。至於現在呢，我又寫了幾幾乎相等於本書全部內容的文字數之這樣很長的後序，論理也應該把牠寄奉原有的各位校閱者分途校閱，纔能夠合於我的本意。但是本書業已付梓，又要急行出版；因此，如果現在我把這篇後序送請各位校閱者分途校閱，勢必至周折又周折，延擱時日，於出版期有礙。惟其如此，故我想出一個救濟的辦法，輒就近權託廣大同事杜佐周先生做一個代表者，請他單獨的先把這篇後序閱讀一過，指出有無缺點，等到本書出版後，再請其他各位校閱者來評正。好在杜先生是一位富有責任心之學者；如果請他來代表校閱，那麼，他決不會敷衍了事以塞其責的。況且在事實上，我的這篇後序已經承他指示多端，使我訂正過了。此外，我還在這篇後序的後面再保留些篇幅待杜先生來下一個案語，同時，我並且把他的案語稱之為『跋』，揭載在卷末，這又好像在房屋未落成以前先請一位利市人來奠基一般。這樣一來，那麼，使其他各位校閱的好朋友們可以暫且放心下去，在本文未披露以前，不致先存懷疑的。以上兩點，雖屬微事，然而牠們都是與本書的信用問題有關，故不得不在此地附帶的聲明一下，以免去我先後出言之不符。除此之外，我就再沒有多話可說了，現在我在此地姑告一個總結束罷。

但是我在總結束以前，還有一件事要請讀者諸君須注意的，本書雖則既然出版，但是其中不免還有許多誤謬或矛盾的地方，所以在前面向讀者諸君請求多多指正，多多批評。但是讀者諸君中間然總有些人與我常相晤面，如有意見，定會直接告訴我；不然的話，也會寫信告訴我。然而其中總有些人與我向未謀面者，如果這些同志們對於本書有什麼意見，那麼最好請寫信告訴我以什麼地方有誤謬及應怎樣修正，或者祇寫信告訴我在什麼雜誌及其何卷何期上發表些對於本書的批評。如此進行，那麼，我就可以得到一切消息以作糾正之根據。設使不然，雖有很好的意見供給我，然而我往往無從而知悉容易『失之交臂』了。因此之故，我姑且把我的永久通訊處寫在下面，倘蒙讀者諸君惠教，除掉在最近期間內請寄廈門大學外，還隨時可以寄由下面所寫的永久通訊處收轉，我一定能夠接奉的。這又是我對於讀者諸君的任何意見盡量歡迎與接受之一種表示。

二三，四，一二，姜琦脫稿

於廈門大學教育學院

我的永久通訊處如左：

上海金神父路愛麥虞限路四十五號中華學藝社收轉

杜跋

當姜伯韓先生著述這部教育哲學的時候，我很榮幸得前後詳讀其全文。我所得的印象，惟有十二分欽佩其思想的深遠，材料的新穎，及論斷的精明，實毫無什麼批評之可言。有時，我雖或提出些許意見的貢獻，但都是細小問題，聊以滿足姜先生「虛懷若谷」的要求罷了。

姜先生的中心主張，以唯物的辯證法爲基礎，而用民生歷史觀做立場，他的目的，就是要以三民主義爲根據，使人們了解三民主義的中國社會所包含的種種觀念，而且要把這些觀念應用於教育事象上，以樹立一種眞能適合於今後中國的教育哲學。這種著述，在國內確是一稱「新闢紀元」的作品，而與普通專重諸家比較或陳說解釋的教育哲學書籍絕對不同其性質的。我閱讀全書既畢，曾用「壽命永久的著作」七字下一評語，誠欲藉此以表述其內在的一切價值。

至於詳細內容的評議，可讀陳科美，邱椿，莊澤宣，雷通羣，及鄭貞文諸先生的序言；至於姜先生對於他們的意見如何，則又詳於後序二。後序二洋洋近十萬言，全是教育哲學問題的申引，而亦極有價値的。其實，後序二直可稱謂本書的後編，讀者均應同爲細心研究。他若欲明瞭姜先生著述本書的主旨及其態度，則這部分材料，尤有一讀的必要。

我非教育哲學的專家，深愧對於姜先生的巨著未能作一精密的詳評！區區數語，不過報告閱讀本書後的感想，藉以表述我個人對於本書十二分欽佩的意思。

二十二年，四月，二十日，杜佐周於廈門大學

蔣跋

本學期我在廈大教授『教育哲學』的時節，對於一班聽講者課以『試擬作教育哲學的序言』一題作爲學期論文。這篇文字就是爲其中一個學生所作的。他的原題一名『讀了姜琦教授的教育哲學以後』。我覺得這篇文字可以作爲本書之一種評價；尤其最後一段，足以使一部份讀者們請勿帶上顏色的眼鏡來觀察本書，好像我在我自己的後序二裏面所說，有些人以爲本書有極端的保守性與危險性。惟其如此，故我利用最後的機會把這篇文字選拔出來而稱之爲『跋』附載在此地，以資切磋。這並非有意的要拿這篇文字來僅作充滿篇幅的意思。

編者附識

「教育哲學」是一種新興的學問。在號稱文化進步的歐西各國，求其有系統而有獨創性的著作，也不能算是很多；在所謂學術饑荒的中國，則簡直可以說是絕無僅有，若嚴格地講，更可以說是一本也沒有！

中國當代的教育學者，向教育哲學方面致力的，雖不是沒有其人；但是他們大多數都不外紹述一點西方學者的思想或主張，很少有能自己構成一種獨創的思想的體系。即有最少數人自己算是

有一種獨創的見解，可是不幸他們都未曾將自己的見解寫成一種有系統的著作，以之公世。（如邱椿氏便是一例。）無怪中國學術界的荒涼寂寞，令人殊爲浩嘆也！

姜伯韓先生，本爲中國教育學術界的先進；既曾留學東西兩洋，復歷任南北各大學講座；積其十數年來研究講座的經驗，努力寫成此洋洋數十萬言的教育哲學。蹊徑獨闢，博大精深；誠如程柏廬先生所謂『不媿爲近來教育著作界中一顆慧星』。（見程序）

本書重要的特點，已有程柏廬，邱大年，陳科美，莊澤宣，鄭心南，及雷振夫諸先生的序言，一一分別指述。淺學如我，原不配再隨便贅說什麽。不過，一則爲發表自己讀後所得的感想；一則也可以說是將上列各位先生的意見再來加以一度結束，因此纔不怕「蛇足」之譏，而胡亂地來贅說幾句。

本書之所以能在近代教育著作界放一異彩，據我的短淺的見解，覺得本書實有下列各個特點，爲任何其他同類著作所不及。

第一，內容的新穎。——著者在自序中說：『……在哲學方面，除掉以孫文學說爲根據爲出發點外，還參考馬克斯一派的學說；在教育方面，除掉以我自己的主張爲根據爲出發點外，還參考杜威的教育學說』。（見著者自序）著者以三民主義爲立場；以唯物的辯證法爲基礎；以教育的本質指教育的行動，或社會生產力，或民生。『一方面不願遷就於現存之中國社會制度，謀觀念形態之保守；然

他方面對於現存的中國社會制度的改革，又沒有越級躐等之要求』（見原書二五三——二五四頁）本書的內容和著者的態度，實都不愧『秉其大刀闊斧，以求剏造開闢；大刀闊斧所及，蹊徑一新。』（見陳科美先生序）這幾句讚語。此為本書的第一特色。

第二，體系的謹嚴。——本書既以唯物的辯證法為理論之基礎，又以三民主義為內容之骨幹；故無論對於歷代教育思想與制度變遷的解釋，與夫對於現代教育政策，課程，方法，訓育，以及測驗等的批評，在在都能循一貫的原則而『歸納於一個嚴密的思想體系之中。』（見邱椿先生序）著者自己也說：『……他們（按指所引用的各家）的學說當中，有些地方，我可接受則接受之，然也有些地方，我應拒絕則拒絕之，總期以適合於我中國社會的特殊性為原則；同時，又不要失掉其學術的普遍妥當性與必然性。』（見著者自序）故體系的謹嚴，確是本書的第二特色。

第三，引證的豐富。——本書所引用各家的學說，以國別而論：有英，美，德，法，俄，日；以派別而論：有實驗主義，理想主義，個人主義，及社會主義；以哲學家或教育家個人而論：自杜威，馬克斯以下，凡近代學術上思想上知名之人物，其重要的主張或學說，莫不詳舉博引，兼容並包，而使之散見於全書之中。『既能包羅萬象，又能鞭闢入裏，毫無空泛膚淺的弊病。』（見邱椿先生序）同時，對於中國舊有的教育思想，亦能有嶄新的解釋及切當的批評。（如討論大學格物論各段）凡此皆為本書的第三特色。

第四，論斷的精明。——著者在結論上說：『我們欲要教育有效果，必須先使前代的人類，用了一番心力把現存的社會組織好好的改革一次，得到一種相當的結果，於是次代的人類所具有的生產力或生產的可能性，自然會跟着這種改革的結果而發展的。』（見原書二四八頁）又說：『我們欲使教育有效果，在有已經改造過的社會組織之下，還要有與教育制度同在上層建築構造上之別種種觀念形態，尤其是政治這一種觀念形態得到相當的優良程度，幫助着教育制度這種觀念形態，那麽無論那種學制，都能進行而無礙的。』（見原書二五一頁）著者自謂這是對於現在「中國教育病」的一種診斷。這種診斷，是否針對着現在的病源？我想明眼的讀者必能有相當認識的。故我認爲這種精明的論斷，實爲本書的第四特色。

總括起來說，根據前述的第一第二兩個特色，本書實具有一種獨創性或創作性，自非一般只是紹述他人學說的著作所可同日而語！根據第三第四兩個特色，本書實具有一種實用性或效用性（Availability）在教育設施傾向「舉棋不定」的現在的中國，實有其不可磨滅的價值！杜佐周先生曾以「壽命永久的著作」七字爲評，實非過甚其詞也。

自然，在另有一部份人們的眼中，也許會認爲著者的持論不免過偏，因而對於本書的價值，或不能取一種積極的正面的態度。那當然是『仁者見仁，智者見智』無法可以勉強的。不過，本書確是近

十年來中國教育學術界的一部創作！我想這話恐怕誰也不能根本否認吧！

蔣成堃一九三三，五，三一，燈下。

6 蔣澂 敎育哲學

陳跋

這篇文字，如同前篇文字一樣，也是爲廣大一個學生所作的。他除掉對於本書有所評價外，還希望一班愛護孫文主義者們對於孫中山先生的學說極力謀其所以發展之；並且，希望我個人對於康德的學說極力謀其所以擴充之。我對於他的第一個希望，是非常贊同的；我自己已經在本書自序，本文，乃至後序裏面隨處說過這句話，並且做過一點這種工作；至於我自己做得對不對，這是另一問題。我對於他的第二個希望，也是願意接受的；但是本書是一種教育哲學，因此，我對於各家的哲學學說，除掉把與教育有關係，尤其與本書的研究方法有關係的，稍爲詳述外，其餘一切的學說，爲避免「喧賓奪主」計，實無需乎把牠們討論得非常詳盡。現在我不拘這位學生的希望是否過奢，可是我承認這兩種希望對於現在學術界是不可省的，至少可以作爲現在研究學術者們之參考。但是在這篇文字之中，姑無論其有些觀點，釋義，或辭句，似乎不甚妥當而有商榷之必要；然而我對於牠們毫不想加以删改而欲保留其眞面目。這無非因爲這位作者能於聽講之餘，運用他的思想，並且肯努力的發表這樣深遠的兩個希望，則不得不令我讚賞不置的。惟其如此，故我也把這篇文字連同前篇文字一併稱之爲『跋』，附載在此地，以資琢磨；並

望讀者諸君也勿以我有意的要拿這篇文字來僅作充滿篇幅吧。

此外，我還有幾句附帶的話率性在這裏再說一說罷。我個人平日對學生們講解任何課題，雖則我常提出我自己的一個中心思想，然而我並不希望每一個聽講者都來服從我的意見，却要他們自己去運用思想自由判斷；同時又希望他們勿離題太遠，胡思亂想，致使每一個人自己的思想毫無系統，以招破碎支離之誚。總之，我雖則不希望每一個聽講者服從我的意見，然而却要他每當思索任何問題的時候，必須回顧過去歷史的背景，認清現在中國社會的狀況，及預測將來世界的趨勢；同時對於中國固有的文化怎樣取捨，對於現在中國的社會問題怎樣解決，及對於將來世界的進化怎樣促成。如此的一層一層的讓他們自己去思索，雖則不能夠把他們的思想納諸一爐而鑄成為完全的劃一之型態，然而多少可以使他們的思想同趨於比較的統一之途。這就是我個人講解本書之一個教學法。至於這個教學法的結果呢，在事實上看來，我已經有幾分實現了我剛纔所說的這種期待；這可以由一班聽講者的平時論文及學期試卷裏面窺見的。這些文卷，我都保存，一則可以作為我個人今後編纂其他教育書籍之參考，一則可以供作一般教育科學家調查現在中國青年思想的狀況之資料。上面這兩篇文字及我在我自己的後序二裏面所引用的一個學生的答案，（見後序二六頁）就是這些文卷中之一二件。現在我粘

拿這一二件揭載出來，欲藉此以窺本書的材料有無誤謬及我的教學法有無失敗的地方罷了

我諒讀者諸君對於我的這一番苦衷也必能夠有所原諒吧！

編者附識

中國自民族革命以後，在新文化運動的高潮中，我認爲對於時代最有貢獻的只有下列的幾種巨著：（A）胡適的和馮友蘭的『中國哲學史大綱』；（B）梁任公的『中國歷史研究法』（C）王世杰的『比較憲法』；（D）姜伯韓先生的『教育哲學』。我以特殊的機會得於姜先生的著作未出版之前，先讀他的油印本講義，又有親自聽他講解的光榮，所以現在以我個別的眼光來寫出一篇讀後的感想。我覺得非常的興奮；同時，又覺得這是非常自然的，合理的。

讀姜先生的『教育哲學』，正如讀黑格爾的美學講義或哲學史一般，在牠們的辯證的過程之中將一切的對立物消解起來。孫中山先生的『民生』，馬克斯的『社會生產力』，大學的儒學哲學，辯證唯物論的根本觀念，都在這部教育哲學的辯證過程之中消解了，統一了。這種的精神在於拘執形式邏輯觀念的人看起來一定要大吃一驚。黑格爾說：『……若哲學史多討論無限界的思想，人類普遍的性質，而且此思想愈能夠排除去特殊的性質，則哲學史愈能夠顯明其自身爲廣博的主題。』（見拙譯黑格爾哲學史未竟稿）姜先生努力討論教育哲學普遍的性質，而達到使教育哲學自身

成爲廣博的主題，亦恰如黑格爾所說的了。

上面幾點略說過姜先生的教育哲學在現代文化界的地位及其內容的主要形態；現在再進一步討論牠底組織的根本的精神。姜先生在他底長篇的自序之中已說過他底教育哲學何以要以三民主義爲出發點，列舉他底教育哲學吸收孫中山先生學說的理由。但是我以爲姜先生的教育思想是一個特殊的個體，孫中山先生的學說亦是一個特殊的個體。姜先生的教育哲學要吸收孫中山先生的學說結合成爲統一體的理由，姜先生已經說得很清楚了。現在我打算說一說孫中山先生的學說亦應吸收姜先生的教育思想以及其他學者的思想的理由。

無論那一種的思想，學說，主義，都是在過程中發展着的。所謂發展，就是說同時是演繹着的而同時是歸納着的。所謂演繹，是本質上不變的，只是以不同的形式表現其自體而已；歸納則發生本質上的變動。中山先生是極好學者，生時有『手不釋卷』之譽。故在他生存的時候，三民主義歸納的過程迄未曾停止過。所以在民國十二年的時候，他曾把民生主義一章加以大大的删改，使三民主義得了一個更完滿的經濟理論的基礎。然而在他逝世之後，這種歸納的歷程立即中止了。須知孫先生的肉體雖離開人間，然其偉大的精神還是活生生着的，發展着的，仍然是一方面演繹着，一方面歸納着的。國民黨同志如知道眞正地愛護中山主義的，則除了演繹地奉行他底主義之外，還要忠實地加以歸納。

以上所說的，就是我主張中山的學說亦常吸收姜先生的學說和其他學說的理由。

此外，關於姜先生討論康德底先驗的認識論（見教育哲學油印本第四八頁）一節，鄙見以爲應擴充更多的篇幅來說明。康德的哲學雖以玄學爲歸結，但他的出發點却是科學的。康德早年受牛頓學說的強有力的影響。他早年的著作如：（一）『活力的眞正的測定』（一七四六年）；（二）『天體的自然史與理論』（一七五五年）；（三）『單元物理學』（一七五六年）。這些的著作，都是以牛頓的科學思想爲出發點的。故康德之於德國有牛頓的功臣之稱；牛頓學說的流傳，康德之功委實不少。到了一七八一年以後，康德陸續出版著作了：純粹理性批判，形而上學講義，人類歷史之推想的太初，分科爭論等書，纔建立自己的哲學系統。他晚年的思想却也不是全新的個體。他在Prolegomena中曾依辯證法的程序立了四個二律背反的公式，把宇宙分爲可知的和不可知的兩部份。辯證法的方法和科學的精神在康德的晚年思想中還佔很大的力量，黑格爾的辯證法是由康德承繼下來的。故據鄙見看來，康德的思想，並不像姜先生所說的那樣可鄙棄的，那樣唯心的，應當把牠稍爲拉到唯物的這方面。

康德的認識論之唯物的方面，我曾作如下的公式以表明之：

物質＋感覺＝現象：現象＋悟性＝概念

他以爲宇宙之可認識的部份，是由感覺以認知之的，然後由悟性以了解之。故空間性，時間性等均爲可認識的，因其存在於物質之中，而物質可由感覺認知之，更由悟性了解之。至於宇宙之不可認知的部份，則康德只憑獨斷的見解直承認其爲無法認識的，此實康德思想的一大漏洞。

所以我以爲康德的認識論在其形而上學的觀念之外衣下亦含有大部份的辯證法和科學的觀念。此或者各人的立場不同，故見解亦不同。故張眞如先生和張君勱先生在再生雜誌上討論黑格爾的哲學時，張君勱先生把黑格爾哲學說爲一個玄之又玄的東西，而張眞如先生則不然。姜先生的教育哲學是以唯物論爲立場的，故鄙見以爲應多擴充篇幅將康德底辯證法的唯物的方面多介紹點給讀者。

因爲字數限制的關係，只得以此拉拉雜雜的意見權充作讀後感罷了。

陳爾康，二二，六，二

曹跋——校讀小記

輪到我在伯韓師的教育哲學尾上寫幾句校讀以後零星的話了。從付印到出版，這其間的情形，我是知道得比較詳細的。著作就是商品，爲吃飯而擠出稿子來，在我們是慣常的事。像伯韓師一行一句一字不肯絲毫放鬆認眞的爲著作而著作，對於我正是一個深深的教訓。

關於這本教育哲學的內容的批評，已經有許多專家說過話了；我幾乎沒有什麼話可說，我全然是外行，雖說我的本行是研究教育。我這三十多年正是給別人作教育的試驗品；自從封建的書院教育閉幕以後，湧進來的是一批批的抄襲教育，始則鈔襲日本，繼則鈔襲美國；我們，與其說是給他們當作試驗品，還不如說是他們的犧牲品的好。病急亂投藥，三十年來的中國教育，並無所謂理論，無所謂方針，只是亂七八糟鬧一陣而已。伯韓師的教育哲學，整然自己組成一個系統，這是中國教育界建設自己的理論的開山工作，在汚濁的教育死池中投下一塊石子。

近十年來，有人發明了教育事業是一塊升官發財的極有用的敲門磚，於是青年成爲政客奪取政權的工具了。學術研究的自由空氣，純爲某一種阿摩尼亞氣所溷濁，呼吸絕對不能舒暢。而青年們，先於此學習得一種錯綜排合的技術，知道做走狗比做學問更能換得飯票子。於是X化Y化的教育

理論出來了，所謂教育家，大概都是舊式官僚，無聊政客，乃至毫無教育專門學識的所謂學者……之類的額外兼差；一位在什麼山休息的大政治家，他就要嘲笑杜威不懂教育理論了。難保我不會變成大教育家；我一旦得君行道，就可以閉門造出一套教育理論來，請人貼幾張標語，喊幾聲口號，也會「像煞有介事」了。不把教育事業當作「敲門磚，」不借教育當作自己政治隨感錄的辯護，難道竟半個也沒有嗎？我不禁在後台喝起彩來，請看伯韓師的教育哲學！

蕭伯訥說：『大學僅能養成機械的頭腦，……你們要謹防他們給你裝一副機械的頭腦。至於他們要你讀的書，切不可讀。一本學校教本照界說講，就是讀不得的書。』這似乎是褊激的話，但純然是眞理。教育並不是爲我們這一代人着想，應該爲下一代人着想。前一代的知識，對於我們幾乎都是毒物；叫後一代的人接受我們的知識，豈不是等於毒害他們嗎？伯韓師在這一點上，開展他的新見地來！

伯韓師說：『現在所謂實驗學校，所走的路都是錯的；滿牆壁貼了標語式的訓條，「說話應該誠實」啦，「對父母應當孝敬」啦，這無非是一種觀念教育。提示糢糊的觀念，不僅提示觀念的正面，同時還提示觀念的反面；由「誠實」而想到「說謊，」由「孝順」而想起「悖逆，」我們可曾見觀念的正面發生過效力？觀念的反面，不生有力的暗示？觀念教育的失敗，顯然可見了。』因此，我想起一本蘇俄的影片

——生路——了，其中沒有半點宣傳的意味，也沒有半句口號，使你看了不能不反省，反省自己以往所走的路。坐在汽車裏，談論以前過的都是非人的生活，覺得非另找出路不可；雖是一時的感想，但永遠保存在靈魂的一角。生路片中那位指導者，固不無傷心之處，却從來不消極，引導那些流浪兒向生活的路上走，終於給你一個感動到下淚的成功。可是這並不是影片，前幾天大公報就披露了蘇俄東方流浪兒童社的成功過程。伯韓師主張教育要和生活打成一片，從生活中體味出人生的意義，和蘇俄教育的進路是相同的。若以之與古相印證，則和清初顏李派的孔門生活法極其相近。顏習齋論「致知在格物，格物而后知至。」謂：

「李植秀問「格物致知」子曰：知無體，以物為體。猶之目無體，以形色為體也；故人目雖明，非視黑視白，明無由用也；人心雖靈，非玩東玩西，靈無由施也。今之言致知也，不過讀書講問思辨已耳。不知致吾知者皆不在此也。譬如欲知禮，任讀幾百遍禮書，講問幾十次，思辨幾十層，總不能知；直須跪拜周旋，親下手一番，方知禮是如此。譬如欲知樂，任讀樂譜幾百遍，講問思辨幾十層，總不能知，直須搏拊擊吹，口歌身舞，親下手一番，方知樂是如此。是謂「物格而後知至」。……格即「手格猛獸」之格。……且如這冠，雖三代聖人，不知何朝之冠也；雖從聞見而知為某種之冠，亦不知皮之如何煖也。必手取而加諸首，乃知如此取煖。如這菔蔬，雖上智老圃，不知為可食之物也；雖從形色料為可食之

物，亦不知味之如何辛也。必箸取而納之口，乃知如此味辛。故曰手格其物而後知至。』（四書正誤卷一）

又謂：

『以讀經史訂羣書爲窮理處事以求道之功，則相隔千里。以讀經史訂羣書爲即窮理處事而曰道在是焉，則相隔萬里矣。……譬之學琴然：書猶琴譜也。爛熟琴譜，講解分明，可謂學琴乎？故曰，以講讀爲求道之功，相隔千里也。更有一妄人指琴譜曰，是即琴也；辨音律，協風韻，理性情，通神明，此物此事也。譜果琴乎？故曰，以書爲道，相隔萬里也。……歌得其調，撫嫻其指，弦求中音，徽求中節，是之謂學琴矣，未爲習琴也。手隨心，音隨手，清濁疾徐有常功，鼓有常規，奏有常樂，是之謂習琴矣，未爲能琴也。弦器可手製也，音律可耳審也，詩歌惟其所欲也，心與手忘，手與弦忘，於是乎命曰能琴。今手不彈，心不會，但以講讀琴譜爲學琴，是渡河而望江也；故曰千里也。今目不覩，耳不聞，但以譜爲琴，是指薊北而談滇南也；故曰萬里也。』（存學編卷三性理書評）

又謂：

『譬之於醫：素問金匱，所以明醫理也；而療疾救世，則必診脈製藥鍼灸摩砭之力也。今有妄人者，止務覽醫書千百卷，熟讀詳說，以爲予國手矣，視診脈製藥鍼灸摩砭以爲術家之粗不足學也，一人

倡之，舉世效之。岐黃盈天下，而天下之人病相枕死相藉也，可謂明醫乎？若讀盡醫書而鄙視方脈藥餌鍼灸摩砭，不惟非岐黃，並非醫也。尙不如習一科驗一方者之爲醫也……』（存學編卷一學辨一）

這些話，都和伯韓師的立論相同。

近人梁漱溟在山東鄒平試驗新教育，也主張教育和生活打成一片，並且用作政治改革的基礎。伯韓師批評他們的路是不錯的，不過梁氏主張恢復舊農村經濟，叫學生讀經書，那是錯的。在金融資本主義的機器工業社會，要保守舊農村經濟是不可能的。中國古代的經典，對於當前激變的社會也無法解決的。可是有一點可以樂觀，他們並不在那裏灌注觀念，在生活中，求出路，走到了盡頭，自然會拋棄舊的方法。其實所謂中國學問，清代的樸學，宋明的理學，漢代的經學，都不是儒家的本來面目。但是除掉清代的顏李一派主張『學以致用』外，我『浙東學派』，尤其宋代『永嘉學派』，也以民生經濟爲眞實學問，教弟子不要避開現實，躲在心性的玄談中去，方是儒家的本色。伯韓師生長永嘉，學有淵源，他在這一方面繼承『永嘉學派』的餘緒，更發揮而光大之，替整個的中國教育開出一條新路來！因此，伯韓師可算是『永嘉學派』的繼承者，也算是「新永嘉學派」的創始者。

伯韓師的教育哲學，是從唯物辯證法的立場出發的，又替三民主義理出一個頭緒。這幾年，是非

混淆，黑白不分，講唯物即有反動之嫌，講三民即有守舊之譏，不管世人的盲目推測，祇以眞是非爲依歸；其精神亦與顏李學派相近。顏習齋說：

『立言但論是非，不論異同；是，則一二人之見不可易也；非，則雖千萬人所同，不隨聲也。』

這幾句話，可用作這本教育哲學的題贊。

二二，八，六，曹聚仁寫於上海聽濤社

附錄

本書綱目

頁數

第三節　教育哲學與教育科學的異同關係……二三——三〇

第一節　教育哲學的派別

第四章 教育本質論……五八——九四

第一節 教育的本質……五八——七一

第五章　教育目的論

第二節　教育的制度……………………一〇七——一一八

第三節　教育的機關

第二節 教材與教學法

第二節　教育的效果……二〇四——二一四

第八章 結論

（完）

參考書目

一　西文的參考書：

W. Rosenkrantz, Die Padagogik als System.

P. Natorp, Philosophie und padagogik, 2 Aufl. 1923.

P. Natorp, Sozialpadagogik, 4 Aufl. 1920.

P. Natorp, Sozial-Idealismus, 1920.

E. Spranger, Lebensreformen, 1914.

T. Litt, Padagogik(in Hinnenbergs Systematische Philosophie), 1924.

E. Stern, Einleitung in die Padagogik, 1922.

W. Moog, Grundfragen der Padagogik der Gegenwart, 1923.

K. Kesseler, Padagogik auf Phisophischen Grundlage, 1921.

A. Messer, Philosophischen Grundlegung der Padagogik, 1924.

A. Messer, Geschichte der Padagogik, 3 Bde. 1925-30.

A. Messer, Padagogik der Gegenwart, 1926.

E. Krieck, philosobhie der Erziehung. 1922.

E. Erieck. Erziehungsphilosophie, 1930.

H. H. Horne, Philosophy of Education, 1904.

H. H. Horne, Idealism in Education, or First Principles in the Making of Men and Women, 1910.

J. A. Macvannel, Outline of Course in the Philosophy of Education, 1912.

R. M. Shrever, The Philosophy Basis of Education. 1917.

J. Dewey, Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education, 1916. (本書已由鄒恩潤譯成名爲民本主義與教育，商務出版。)

J. Dewey, Source of Science of Education, 1930. (本書已由傅繼良張岱年合譯，名爲教育科學之源泉，神州[illegible]出版。又丘瑾璋譯名爲教育科学之資源，商務出版)

B. H. Bode, Fundamentals of Educaton, 1921. (本書已由孟憲承譯成名爲教育哲

學大意，商務出版。)

B. H. Bode, Modern Education Theories, 1927.(由孟憲承譯，名現代教育學說，商務版)

W. H. Kilpatrick, Source Book in the Philosophy of Education, 1923.

W. H. Kilpatrick, Education of Method, 1925. (本書已由孟憲承，俞慶棠合譯，名為教育方法原論，商務出版。)

W. H. Kilpatrick, Syllabus in the Philosophy of Education, 1925.

W. H. Kilpatrick, Education for the Changing Civilization, 1926.

R. B. Raup, Problems in Philosophy of Education, 1927.

R. L. Finney, A Socialogical Philosophy of Education.(由余家菊譯，名教育社會哲學，中華版。)

R. R. Rusk, Philosophical Basis of Education.

G. H. Thomson, A Modern Philosophy of Education, 1929.

A. P. Pinkevitch, The New Education in the Soviet Republic; Translated by N. Perlmutter, edited by G. S. Counts, 1929.

Fr. De Hovre, Essai d'Philosophie Pedagogigue.

二　日文的參考書：

吉田熊次：教育哲學トハ何ゾヤ？（哲學雜誌）大正六年五月號。此文已由余中譯成，題爲何爲教育哲學？商務教育雜誌第十卷第一號。）

吉田熊次：教育哲學ノ概念及研究法（教育研究，大正十三年一月號。）

稻毛詛風：教育者ノタメノ哲學（大正七年。）

稻毛詛風：教育哲學概說（大正十二年。）

稻毛詛風：教育哲學ノ研究（大正十三年九月。）

辻幸三郎：教育哲學（出版年月未詳。）

長田新：現代教育哲學ノ根本問題（大正十五年六月初版，昭和五年十月九版。）

岡田怡川：體系的現代教育學說精義（大正十五年八月。）

入澤宗壽：現代ノ教育哲學（昭和四年四月。）

海後朝臣：シリークノ教育哲學（昭和六年四月。）

松月秀雄：現代ノ哲學的教育學的潮（昭和六年二月——七月，モナス發行。）

三　中文的參考書：

中山全書，或孫中山叢書。

杜威五大講演：教育哲學（民國九年八月，北京晨報社出版。）

杜威講金海觀等譯：杜威教育哲學（民國十年十月，商務出版。）

杜威講常道直譯：平民主義與教育（民國十二年九月，同上。）

蕭恩承：教育哲學（民國十四年，同上。）

范壽康：教育哲學大綱（民國十二年五月，學藝叢書，同上。）

瞿世英：教育哲學ＡＢＣ（民國十八年八月，世界書局出版。）

邱椿：教育哲學的新生命（民國十七年七月，清華教育與心理第一卷第一期。）

邱椿：教育哲學的歷史哲學（民國十八年九月，廣州中大教育研究第十三期，或二十年四月，北平師大教育叢刊第二卷第一期。）

邱椿：唯物主義與教育（北京大學講義。）

李浩吾：新教育大綱（民國十九年二月，南強書局出版。）

周佛海：三民主義之理論的體系（民國十七年四月，新生命月刊社出版。）

高承元：孫文主義之唯物的哲學基礎（民國十九年七月，尚志書局出版。）

范錡：三民主義教育原理（民國十八年十一月，民智書局出版。）

前大學院：全國教育會議報告第二編(1)三民主義教育組各系(民國十七年八月，商務出版)。

張東蓀：道德哲學（民國二十年一月，中華書局出版。）

陸人驥：教育哲學（民國二十一年四月，商務出版，萬有文庫第一集之一）。

戴季陶：三民主義之教育價值（民國二十一年十二月三日，浙江教育廳浙江教育行政週刊第四卷第十五號——第一百七十一期。）

蔣徑三：教育哲學的本質及其重要性（民國二十一年十二月，商務東方雜誌第二十九卷第八號——新第五號。）

范壽康：教育與哲學的關係（民國二十一年十二月，中華學藝社學藝第十一卷第十號。）

范錡：教育哲學（民國二十二年二月，世界書局出版。）

白格來著，余家菊譯：教育社會哲學（民國二十二年二月，中華書局出版。）

除掉以上各書外，倘有遺漏及新出書籍，俟本書二版時，再行添註，

編者附識

本書編者論著目錄——與本書有關係者

西洋教育史大綱（民國十年七月，商務出版。）

中國新教育行政制度研究後篇（與邱椿合著民國十六年十一月，商務出版。）

中學校分科問題的商榷（民國十七年一月，商務教育雜誌第二十卷第一號。）

職業指導與中學校分科問題（同上三月同雜誌同卷第三號——職業指導專號。）

黨化教育的詮釋（同上五月，新生命第一卷第五號。）

戰後之西洋教育（與邱椿合著民國十八年十月，商務出版，萬有文庫之一；或二十年八月同館出版，師範小叢書之一。）

知難行易與教育（民國十九年八月，華通書局出版。）

三民主義課程論（同上。）

什麽是『以全力發展兒童本位之兒童』（民國二十年四月，龍溪教育月刊第一卷第七期。）

廈大與我國高等教育（同上四月，廈門大學十週年紀念刊。）

我國小學教育設施趨向之商榷（同上九月，集美學校初等教育界第二卷第五期或十一月，商務教育雜誌第二十三卷第十一號。）

中國現代教育哲學底派別及今後教育哲學者應取底態度與觀察點（同上十二月，廈門大學學報第一卷第一期。）

日本現代教育哲學的發生與派別及其趨勢（同上，廣州中大教育研究第三十二期——日本教育研究專號。）

修養問題的研究（民國二十一年一月，福建教育廳教育週刊第一〇一——一〇二期。）

與北平師大邱椿教授關於教育哲學問題的討論（同上五月二十四日通信，但未發表。）

從歐美日本的教育研究方法說到中國的教育研究方法的現狀與趨勢（同上六月，中華教育界第十九卷第十二期。）

職業教育的本質之研究（同上七月，中華職業教育社教育與職業第一三六期。）

高級中學師範科用教育史（同上十一月，商務出版。）

論漸變與突變（同上十二月廈門大學學報第一卷第二期或二十二年一月學藝雜誌百號紀念增刊。）

教授學上的兩極性（民國二十二年一月，廣州中大教育研究第四十二期。）

普通教育（與杜佐周合著，商務出版，萬有文庫之一，印刷中。）

以上各篇論著，是以出版年月日的先後順序而排列的。至於牠們發表的年月日，另註在每篇的末尾，一檢便知。再各篇裏面所載之內容，彼此相比較，不無出入之處。這就是我個人的思想，因空間與時間之變遷，則不得不有所轉變的。用特聲明，俾讀者諸君不致誤會。

編者附識

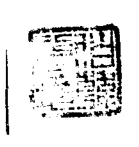
教育哲學　　本書編者論著目錄　4

中華學藝叢書

公民教育之理論與實施 出版預告

本書亦係廈門大學教授姜琦先生所編著。著者既編成「教育哲學」，覺得教育哲學是關於研究教育上一般的普遍的原理之著作，至於教育上具體的實施方面的問題，應該另有一種教育科學的著作去說明的。惟其如此，著者繼「教育哲學」之後，續編「公民教育之理論與實施」一書，根據著者自己的立場去討論教育上具體的實施方面的問題。現在著者業經着手寫作這書，半年內可以脫稿，預定明年六月底出版。這書仍列爲中華學藝叢書之一，即爲「教育哲學」一書之姊妹篇。凡讀過著者的「教育哲學」者，都不可不再來讀這部書。特此預告。

羣衆圖書公司謹啓



中華民國二十二年八月十五日

中華學藝叢書

教育哲學

著作人 姜琦
發行人 方東亮

總發行所 羣衆圖書公司

總店 上海四馬路中市
分店 南京太平路

實價大洋二元四角

實價 $2.40

藝象圖書公司刊

上海四馬路中市